

**TESIS DOCTORAL**

**ADOLESCENCIA Y AGRESIVIDAD**

**Autora: Fabiola Muñoz Vivas**

**Directora: Dra. Dña. María José Díaz-Aguado  
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, MADRID, 2000**



## **AGRADECIMIENTOS:**

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a las siguientes personas e instituciones que con su apoyo emocional, intelectual y económico, han hecho posible la realización de esta tesis doctoral, cumpliendo así uno de los objetivos más importantes para mí:

- A mis padres, que me enseñaron el valor de la responsabilidad, la constancia y la importancia del saber.
- A Rafael, por su comprensión, su afecto y apoyo incondicional.
- A mi directora de tesis, Doña María José Díaz-Aguado, quien con su inteligencia y su experiencia me ha orientado en su realización.
- A Doña Rosario Martínez Arias, por sus continuas y esclarecedoras orientaciones respecto a los análisis estadísticos más adecuados.
- A los Equipos Directivos, Profesores y Alumnos de los Centros Educativos: C.P. Ciudad de Mérida, C.P. Séneca, I.E.S. Humanejos, I.E.S. el Olivo, de la localidad de Parla, por la positiva acogida a esta investigación y valiosa colaboración en su realización.
- A la Fundación Santa María, por la concesión de una beca de investigación, que hizo posible mi total dedicación a la realización del presente trabajo.



## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
-------------------	----

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

#### PRIMERA PARTE: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA Y SU ESTUDIO CIENTÍFICO.

<b><u>CAPITULO 1: Teorías y Modelos Explicativos: Del “Instinto Agresivo” al Aprendizaje de la Conducta Agresiva.....</u></b>	<b>27</b>
1.1 Visión innatista de la conducta agresiva: un debate del pasado.....	27
1.1.1 Teoría psicodinámica de la agresión.....	28
1.1.2 Teoría etológica.....	33
1.1.3 Crítica a la visión innatista de la agresión.....	37
1.2 El Manifiesto de Sevilla contra la Violencia: un acuerdo científico.....	39
1.3 Aprendizaje de la conducta agresiva: pasado, presente y futuro.....	41
1.3.1 Teorías Clásicas.....	43
1.3.1.1 Hipótesis de la Frustración-Agresión.....	43
1.3.1.2 Revisión de la Hipótesis de la Frustración-Agresión.....	46
1.3.1.3 Teoría del Aprendizaje Social.....	48
1.3.2 Modelos Actuales.....	52
1.3.2.1 La Psicopatología Evolutiva.....	52
1.3.2.1.1 Establecer relaciones de apego.....	54
1.3.2.1.1.1 Etapas del apego.....	55
1.3.2.1.1.2 Importancia de las relaciones básicas.....	57
1.3.2.1.2 Establecer la autonomía y la motivación de eficacia.....	60
1.3.2.1.3 Interacción con los compañeros y competencia social.....	61
1.3.2.2 La Psicología Ecológica.....	64
1.3.2.2.1 El microsistema familiar.....	66
1.3.2.2.2 Familia y entorno (mesosistema).....	67
1.3.2.2.3 Microsistema escolar.....	68
1.3.2.2.4 Importancia del Exosistema: los medios de comunicación....	69
1.3.2.2.5 El macrosistema social.....	71
1.3.2.3 Los Modelos Cognitivos.....	72
1.3.2.3.1 Modelo Cognitivo Social.....	74
1.3.2.3.2 Modelo de Procesamiento de la Información.....	75
1.4 Conclusiones.....	78

<b><u>CAPITULO 2: Agresividad, Agresión y Violencia</u></b> .....	81
2.1 Delimitación de los conceptos de Agresividad y Agresión.....	81
2.1.1 Agresividad y Agresión en el lenguaje coloquial.....	82
2.1.2 Definición de la conducta agresiva en la investigación científica.....	83
2.1.3 Definición de la conducta agresiva a partir de sus objetivos.....	87
2.1.3.1 Causar daño intencionadamente.....	88
2.1.3.2 La coerción.....	88
2.1.3.3 Causar una buena impresión.....	89
2.1.3.4 Obtener poder y dominio.....	90
2.2 Componentes de la conducta agresiva.....	90
2.2.1 Componente Cognitivo.....	91
2.2.2 Componente afectivo o evaluativo.....	91
2.2.3 Componente conductual.....	91
2.3 Clasificación de la conducta agresiva.....	92
2.3.1 Agresión instrumental.....	93
2.3.2 Agresión Reactiva o emocional.....	95
2.4 Aspectos Jurídicos o legales de la conducta agresiva.....	97
2.4.1 Causas que eximen de la responsabilidad criminal.....	98
2.4.2 De las circunstancias que atenúan o que agravan la responsabilidad criminal.....	98
2.4.3 De la aplicación de las penas.....	99
2.4.4 Del homicidio y sus formas.....	99
2.5 Agresión y Violencia.....	100
2.6 Definición en la presente investigación.....	103
2.7 Conclusiones.....	104

## **SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS EVOLUTIVO DE LA ADOLESCENCIA**

<b><u>CAPITULO 3: Cambio del concepto de adolescencia a lo largo de la historia</u></b> .....	107
3.1 Concepto de adolescencia en el pasado.....	107
3.2 Adolescencia y Pubertad en el lenguaje coloquial.....	108
3.3 Adolescencia y Pubertad en la investigación científica.....	110
3.4 Adolescencia en la sociedad actual.....	117
3.5 Conclusiones.....	122

<b><u>CAPÍTULO 4: Desarrollo físico</u></b> .....	125
4.1 Cambios hormonales.....	126
4.1.1 Glándulas endocrinas.....	126
4.1.2 El hipotálamo.....	128
4.2 Cambios en los órganos sexuales y reproductivos.....	128
4.2.1 Maduración y funciones de los órganos sexuales en la mujer.....	128
4.2.2 Maduración y funciones de los órganos sexuales en el hombre.....	129
4.3 Cambios en el esquema corporal.....	130
4.3.1 Maduración temprana.....	131
4.3.2 Maduración tardía.....	132
4.4 Cambios psicológicos e imagen corporal.....	133
4.5 Conclusiones.....	135
<b><u>CAPÍTULO 5: Desarrollo Cognitivo</u></b> .....	137
5.1 Etapas del desarrollo cognitivo.....	137
5.2 Pensamiento Operacional formal.....	140
5.2.1 Características funcionales del pensamiento formal.....	140
5.2.2 Evolución del pensamiento formal.....	141
5.3 Autoconciencia, Egocentrismo y Adopción de perspectivas.....	143
5.4 Tareas evolutivas críticas y desarrollo de la Identidad.....	146
5.4.1 Aproximaciones teóricas a las tareas evolutivas críticas.....	147
5.4.1.1 Estadios de ciclo vital humano según Erikson.....	147
5.4.1.2 Tareas evolutivas y competencias básicas.....	149
5.4.2 Construcción de la Identidad.....	150
5.4.2.1 Concepto de Identidad.....	150
5.4.2.2 Proceso de formación de la Identidad.....	153
5.4.2.3 Crisis y compromiso con el estatus de Identidad.....	158
5.4.2.4 Identidad de Género.....	164
5.4.2.5 Identidad étnica.....	166
5.5 Conclusiones.....	168
<b><u>CAPÍTULO 6: Desarrollo Emocional</u></b> .....	171
6.1 Concepto de Emoción.....	171
6.1.1 Funciones de las emociones.....	171
6.1.2 Emociones básicas.....	172
6.2 Los adolescentes y las emociones.....	172

6.3	Autoconcepto y autoestima.....	175
6.3.1	Marco conceptual.....	175
6.3.2	Componentes del autoconcepto.....	176
6.3.3	La autoestima: dimensión afectiva y evaluativa del autoconcepto.....	178
6.3.4	Variables intervinientes en el desarrollo de autoconceptos positivos o negativos.....	181
6.3.5	Perspectiva evolutiva del autoconcepto.....	184
6.3.6	Autoconcepto y autoestima en la adolescencia.....	185
6.4	Conclusiones.....	188
<b><u>CAPÍTULO 7: Desarrollo Social</u></b> .....		191
7.1	Cognición social.....	191
7.2	Relaciones sociales en la adolescencia.....	193
7.2.1	Funciones de la amistad en la adolescencia.....	194
7.2.2	Evolución de la amistad en la adolescencia.....	195
7.2.3	Desarrollo heterosocial.....	197
7.2.4	Participación en grupos.....	199
	7.2.4.1 Aceptación social.....	199
	7.2.4.2 Conducta desviada.....	200
7.3	Relaciones familiares en la adolescencia.....	200
7.3.1	Expectativas de los adolescentes frente a sus padres.....	203
7.3.2	Desacuerdos más frecuentes entre padres y adolescentes.....	205
7.3.3	Relaciones con los hermanos.....	206
7.4	Conclusiones.....	207
<b><u>CAPÍTULO 8: Desarrollo Moral</u></b> .....		209
8.1	La psicología moral de Piaget.....	210
8.1.1	Moral autónoma y moral heterónoma.....	210
8.1.2	Contribuciones esenciales de Piaget.....	212
8.2	Enfoque Cognitivo-Evolutivo del Razonamiento Moral.....	213
8.2.1	Niveles de Razonamiento Moral.....	214
8.2.2	Estadios de Razonamiento Moral.....	214
8.2.3	Relación entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral.....	217
8.2.4	Relación entre juicio moral y acción moral.....	218
8.2.5	Evaluación del razonamiento moral.....	220
8.3	Investigaciones sobre desarrollo moral.....	221
8.3.1	Desarrollo moral en la escuela.....	221
8.3.2	Desarrollo moral y género.....	225
8.3.3	Desarrollo moral y relaciones familiares.....	227

8.4 Conclusiones .....	229
------------------------	-----

**TERCERA PARTE: CONDUCTA ANTISOCIAL, CONDICIONES DE RIESGO Y CONDICIONES PROTECTORAS EN LA ADOLESCENCIA.**

<b><u>CAPÍTULO 9: Conceptualización de las condiciones de riesgo y de las condiciones protectoras en la adolescencia.....</u></b>	<b>231</b>
---	------------

9.1 Factores de riesgo y factores protectores en la adolescencia.....	232
9.1.1 Factores individuales.....	235
9.1.1.1 Género.....	235
9.1.1.2 Factores Psicológicos.....	236
9.1.2 Condiciones Sociales.....	244
9.2 Prevención.....	253
9.3 Conclusiones.....	255

<b><u>CAPÍTULO 10: Conductas antisociales en la adolescencia.....</u></b>	<b>257</b>
---	------------

10.1 Definiciones conceptuales.....	257
10.2 Predictores de la conducta antisocial en la adolescencia.....	259
10.3 Conductas de Bullying.....	261
10.3.1 Aproximación conceptual.....	261
10.3.2 Investigaciones en países de nuestro entorno.....	264
10.3.2.1 Países Escandinavos.....	264
10.3.2.2 Inglaterra.....	266
10.3.2.3 Alemania.....	267
10.3.2.4 Italia.....	269
10.3.2.5 Portugal.....	270
10.3.3 Investigaciones en España.....	271
10.4 Conductas Violentas en los jóvenes.....	280
10.4.1 Manifestaciones más comunes.....	281
10.4.2 Enfoques interpretativos del fenómeno.....	282
10.4.2.1 Violencia en los jóvenes como rito iniciático simbólico.....	283
10.4.2.2 Violencia en los jóvenes como búsqueda de atención y reconocimiento.....	284
10.4.3 Los jóvenes como autores de comportamientos violentos.....	287
10.4.4 Los jóvenes como víctimas de comportamientos violentos.....	289
10.5 Conclusiones.....	291

<b><u>CAPITULO 11: La Competencia Socioemocional como condición protectora en la adolescencia</u></b> .....	293
11.1 Delimitación de los conceptos de Competencia social y Habilidad social.....	293
11.1.1 Concepto de competencia social.....	293
11.1.2 Concepto de habilidad social.....	295
11.2 Origen de la competencia social.....	296
11.3 Componentes de la competencia cognitvo-social.....	297
11.4 Procesos cognitivos que subyacen a la competencia social.....	299
11.4.1 Conocimiento de estrategias sociales.....	299
11.4.2 Procesamiento de información y sesgos cognitivos.....	300
11.4.3 Anticipación de consecuencias.....	301
11.5 Desarrollo y competencia socioemocional.....	302
11.5.1 Conocimientos sociales.....	302
11.5.2 Razonamiento social.....	305
11.5.3 Organización e influencia del grupo de pares.....	306
11.6 Evaluación de la Competencia social.....	307
11.6.1 Observación natural.....	309
11.6.2 Informe de otras personas.....	309
11.6.3 Medidas de autoinforme.....	310
11.7 Investigaciones sobre programas de intervención en competencia socioemocional.....	310
11.7.1 Entrenamiento en habilidades sociales.....	310
11.7.1.1 Investigaciones en la infancia.....	311
11.7.1.2 Investigaciones en la adolescencia.....	313
11.7.2 Entrenamiento en solución de problemas.....	314
11.8 Conclusiones.....	317
<b><u>CAPITULO 12: Deficiencias Cognitivas asociadas a la conducta agresiva</u></b> .....	319
12.1 Conducta agresiva como índice de inadaptación social.....	319
12.2 Papel del desarrollo en el procesamiento de la información social.....	320
12.2.1 Adquisición de habilidades cognitivas.....	321
12.2.2 Incremento en la capacidad o velocidad de procesamiento.....	322
12.2.3 Incremento en la rigidez de patrones de procesamiento.....	322
12.3 Relación entre procesamiento de información social y adaptación social.....	323
12.3.1 Codificación e interpretación de señales.....	324
12.3.1.1 Uso de señales sociales y esquemas.....	324
12.3.1.2 Atribuciones de causalidad.....	325
12.3.1.3 Atribuciones de intencionalidad.....	326

12.3.1.4 Otros procesos de interpretación.....	327
12.3.2 Formulación de metas.....	327
12.3.3 Acceso o construcción de la estrategia.....	330
12.3.4 Elección de la estrategia.....	332
12.3.4.1 Evaluación de la estrategia.....	332
12.3.4.2 Anticipación de consecuencias.....	332
12.3.4.3 Evaluación de la autoeficacia.....	334
12.3.4.4 Selección de la estrategia.....	335
12.4 Factores que inciden en la relación entre procesamiento de la información social y la conducta agresiva.....	336
12.4.1 Género.....	336
12.4.2 Edad.....	337
12.5 Papel de la emoción en el procesamiento de la información social.....	339
12.6 Conclusiones.....	340

## **INVESTIGACIÓN**

<b><u>CAPÍTULO 1: Objetivos</u></b> .....	345
1.1 Objetivo general .....	345
1.2 Objetivos específicos.....	345
1.2.1 Sobre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva.....	345
1.2.1.1 Procesamiento de la información social y representación de la conducta agresiva en situaciones hipotéticas y reales.....	345
1.2.1.2 Conocimiento de estrategias de resolución de conflictos.....	346
1.2.1.3 Razonamiento moral.....	346
1.2.1.4 Autoestima.....	346
1.2.2 Sobre la relación entre conducta agresiva y calidad de las relaciones sociales	
1.2.2.1 Relaciones familiares.....	346
1.2.2.2 Relaciones con compañeros.....	347
1.2.3 Sobre la relación entre conducta agresiva, el género y la edad.....	347
1.2.3.1 Género.....	347
1.2.3.2 Edad.....	347
<b><u>CAPÍTULO 2 Hipótesis</u></b> .....	349
2.1 Hipótesis general 1.....	349
2.2 Hipótesis general 2.....	351
2.3 Hipótesis general 3.....	352

<b><u>CAPÍTULO 3: Método</u></b> .....	353
3.1 Sujetos.....	353
3.2 Procedimiento.....	355
3.3 Instrumentos de medida.....	360
3.3.1 Dilema de Razonamiento Moral y Orientación Ética.....	361
3.3.1.1 Descripción.....	362
3.3.1.2 Procedimiento de aplicación.....	363
3.3.1.3 Procedimiento de corrección del razonamiento Moral.....	364
3.3.1.4 Criterios para valorar la orientación ética.....	364
3.3.2 Escala de Autoestima de Rosenberg.....	364
3.3.2.1 Descripción.....	365
3.3.2.2 Procedimiento de aplicación.....	365
3.3.2.3 Procedimiento de corrección.....	366
3.3.3 Técnicas Sociométricas.....	366
3.3.3.1 Descripción.....	366
3.3.3.1.1 Método de las nominaciones.....	366
3.3.3.1.2 Método de Asociación de Atributos Perceptivos.....	367
3.3.3.2 Procedimiento de aplicación.....	368
3.3.3.3 Procedimiento de corrección.....	368
3.3.4 Ranking de Conducta Social.....	369
3.3.4.1 Descripción.....	369
3.3.4.2 Procedimiento de aplicación.....	370
3.3.4.3 Procedimiento de corrección.....	370
3.3.5 Entrevista Biográfica.....	371
3.3.5.1 Descripción.....	371
3.3.5.2 Procedimiento de aplicación.....	
3.3.5.3 Criterios de evaluación.....	372
3.3.6 Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros (CEICA).....	372
3.3.6.1 Descripción .....	373
3.3.6.2 Procedimiento de aplicación.....	374
3.3.6.3 Criterios de valoración.....	374
3.3.7 Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia.....	375
3.3.7.1 Descripción.....	375
3.3.7.2 Procedimiento de aplicación.....	
3.3.7.3 Criterios de valoración.....	375
3.4 Análisis estadísticos.....	375
<b><u>CAPÍTULO 4: Resultados</u></b> .....	377
4.1 Resultados destinados a contrastar hipótesis.....	378
4.1.1 Hipótesis del 1º objetivo sobre mediadores cognitivos de la conducta agresiva	

4.1.1.1	Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos en el procesamiento de la información social ante situaciones hipotéticas.....	379
4.1.1.1.1	Diferencias en búsqueda de información.....	379
4.1.1.1.2	Diferencias en atribuciones de hostilidad.....	381
4.1.1.1.3	Diferencias en consecuencias sociales de las estrategias.....	383
4.1.1.1.4	Diferencias en anticipación de las consecuencias de las estrategias.....	389
4.1.1.1.5	Diferencias en la orientación práctica del problema.....	394
4.1.1.2	Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en el procesamiento de la información social ante situaciones reales vividas por ellos.....	397
4.1.1.2.1	Diferencias en justificación de la violencia.....	397
4.1.1.2.2	Diferencias en conceptualización de la violencia como forma de solución de los conflictos. Falta de alternativas.....	398
4.1.1.2.3	Diferencias en disposición conductual hacia la violencia....	401
4.1.1.3	Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en razonamiento moral y orientación ética.....	403
4.1.1.3.1	Diferencias en razonamiento moral.....	403
4.1.1.3.2	Diferencias en orientación ética.....	405
4.1.2	Hipótesis del 2º objetivo sobre la relación entre conducta agresiva y calidad de las relaciones sociales .....	407
4.1.2.1	Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en la percepción de su propia vida.....	407
4.1.2.1.1	Diferencias en comunicación y cumplimiento de normas en su ambiente familiar.....	407
4.1.2.1.2	Diferencias en dificultades académicas y relacionales en su medio escolar.....	410
4.1.2.1.3	Diferencias en integración en un grupo de iguales.....	413
4.1.2.2	Resultados relacionados con la diferencia entre agresivos y no agresivos en la interacción con los compañeros.....	415
4.1.2.2.1	Diferencias en exclusión social.....	416
4.1.2.2.2	Diferencias en atributos positivos y negativos.....	417
4.1.3	Hipótesis del 3º objetivo sobre la relación entre conducta agresiva y género....	418
4.1.3.1	Resultados relacionados con las diferencias entre chicas y chicos en la representación de su propia violencia.....	419
4.1.3.2	Resultados relacionados con las diferencias entre chicas y chicos en la conducta agresiva atribuida por los compañeros.....	419
4.1.3.3	Resultados relacionados con las diferencias entre chicas y chicos en estrategias utilizadas para solucionar sus conflictos.....	420
4.2	Resultados relacionados con otros objetivos de la investigación.....	422
4.2.1	Diferencias en autoestima.....	422
4.2.1.1	Diferencias entre agresivos y no agresivos.....	422
4.2.1.2	Diferencias en función de la edad.....	424
4.2.1.3	Diferencias en función del género.....	425

4.2.2	Diferencias en relación con la edad.....	426
4.2.2.1	Diferencias en la conducta percibida por los compañeros.....	427
4.2.2.2	Diferencias en representación de su propia violencia.....	427
4.2.2.3	Diferencias en el conocimiento de estrategias de resolución de Conflictos.....	429
4.3	Algunas correlaciones relevantes entre las diferentes variables.....	430
4.3.1	Matriz de intercorrelaciones entre las dimensiones sociométricas y la entrevista sobre el riesgo de violencia, el razonamiento moral y la orientación ética.....	430
4.3.2	Matriz de intercorrelaciones entre las dimensiones sociométricas y la entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros (CEICA).....	432
4.3.3	Intercorrelaciones entre la entrevista sobre el riesgo de violencia y el CEICA.....	433
4.3.4	Relaciones entre las dimensiones de la sociometría.....	433
4.3.5	Relaciones entre las dimensiones de la entrevista sobre el riesgo de violencia.....	439
<b><u>CAPÍTULO 5: Discusión</u></b> .....		441
5.1	Respecto a los mediadores cognitivos de la conducta agresiva.....	441
5.1.1	Diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en el procesamiento de la información social ante situaciones hipotéticas.....	441
5.1.2	Diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en el procesamiento de la información social ante situaciones reales vividas por ellos.....	447
5.2	Respecto a la relación entre conducta agresiva y calidad de las relaciones sociales.....	454
5.2.1	Diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en la percepción de su propia vida.....	454
5.3	Respecto a la relación entre conducta agresiva y género.....	461
5.3.1	Diferencias entre chicas y chicos en la representación de su propia violencia.....	461
5.3.2	Diferencias entre chicas y chicos en la conducta agresiva atribuida por los compañeros.....	463
5.3.3	Diferencias entre chicas y chicos en estrategias utilizadas para solucionar sus conflictos.....	464
5.4	Sobre resultados relacionados con otros objetivos de la investigación.....	466
5.4.1	Diferencias en autoestima.....	466
5.4.2	Diferencias en relación con la edad.....	472
<b><u>CAPÍTULO 6 Conclusiones Generales</u></b> .....		477

<b><u>ANEXOS</u></b> .....	485
ANEXO A: Datos sociodemográficos del contexto en el que se realizó la investigación: el Municipio de Parla.....	487
ANEXO B: Instrumentos de medida utilizados.....	493
ANEXO C: Criterios de valoración de los instrumentos y selección de protocolos de Respuesta representativos de las distintas categorías y niveles.....	507
ANEXO D: Fiabilidad y Validez de los instrumentos nuevos.....	563
ANEXO E: Resultados de la muestra global (1.495 sujetos).....	567
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b> .....	575



## INTRODUCCIÓN:

El ser humano no sólo vive para sí mismo como individualidad, sino que se encuentra constitutivamente volcado hacia los miembros de su propia especie, siendo en la relación con los demás donde se descubre y modela como persona. Dicha relación es por tanto, un hecho indispensable para el proceso de personalización porque el ser humano existe en la medida que coexiste con los demás, teniendo en cuenta que desde el momento del nacimiento son los otros los que, no sólo ayudan a crecer y desarrollarse, sino que van enseñando a descubrirse a sí mismo, a los demás y al mundo en el que se vive. En este sentido, Rof Carballo (1987) pone de manifiesto que el nosotros que forma la urdimbre social, no sólo facilita sino que es pieza básica para llevar a término el proceso de personalización del individuo, pues es en la relación y en el encuentro donde se modela la persona, generando percepciones y esquemas de conocimiento y reconocimiento de diferentes sentimientos y conductas respecto a los que nos rodean, a partir de los cuales aprendemos a reconocer e interpretar cognitivamente y emocionalmente a los demás como seres cercanos o lejanos, como iguales a nosotros o como seres inferiores o superiores a nosotros, como “merecedores” de nuestra simpatía o de nuestra antipatía.

Las percepciones de empatía construidas desde ese conocimiento, valoración y aceptación, nos permiten tener unos límites frente a los demás que normalmente no traspasamos, siendo caracterizadas dichas percepciones por una evaluación positiva de los seres humanos, relacionada con sentimientos de responsabilidad personal por el bienestar de los otros. Cuando predominan estos sentimientos, es difícil hacer daño a las personas porque uno se siente fuertemente identificado con ellas y porque la evaluación positiva tiende a hacer surgir una conducta prosocial hacia los demás. Por el contrario, las percepciones de lejanía, normalmente llenas de desconocimiento, prejuicios y legitimaciones ideológicas, pueden justificar cualquier modo de actuar negativo o agresivo, disminuyendo así la competencia socioemocional de la que potencialmente estamos dotados los seres humanos, generándose así la exclusión del otro y/o de los grupos. Al respecto, Ervin Staub, (1990) indica que los orígenes psicológicos y motivacionales de la exclusión incluyen devaluación de los grupos, creencia en un mundo justo, autodistanciamiento por eufemismos o por una actitud perceptual objetivada que reduce la empatía y por ideologías que identifican a los enemigos. Cuando

esto sucede se hace posible maltratar y discriminar debido a que la evaluación negativa de la gente hace que sea más fácil hacerles daño.

Esta exclusión moral es la base de todas las exclusiones personales y sociales; exclusiones presentes a lo largo de la historia de la humanidad en forma de desencuentros personales, sociales y de dominio frente a los demás; una historia que se sigue repitiendo en todos los ámbitos de la vida, siendo claros ejemplos aún en la actualidad, las guerras, la explotación y la esclavitud infantil más o menos solapada que se produce en muchas partes del mundo, junto con una exclusión social que crece cada día porque la mayoría de las coordenadas sociales, políticas y económicas no potencian la cultura de los derechos humanos. En este sentido, se afirma que el desarrollo humano no está en consonancia con el desarrollo tecnológico teniendo en cuenta que, a pesar de que los marcos jurídicos y las proclamaciones de intenciones para vivir en paz y para poder convivir se manifiestan constantemente, la línea que separa las acciones llamadas humanas de las acciones inhumanas presenta una gran fragilidad, difuminándose con gran rapidez en el momento de llevarlas a la práctica por los intereses y percepciones contrarias que, incluso legitiman el traspaso de esa línea, en situaciones concretas.

El resultado de los planteamientos anteriores es que, aún en la actualidad, se siguen tolerando y legitimando acciones negativas y/o agresivas, evidenciando que, cuando se agrede a los demás, no siempre es porque se pierde la cabeza y el control de la razón, sino porque la razón y los sentimientos se han ido llenando de razones para legitimar tales agresiones y conductas asociales. Así, en la medida que los marcos sociológicos en los que crecen nuestros niños y adolescentes y en los que desarrollan sus aprendizajes vitales, por un lado olvidan que la persona entendida como un todo es lo fundamental, y por otro, están presididos como afirma Victoria Camps (1999) por la aporofobia o rechazo al diferente, especialmente cuando este es débil, marginado o pobre, se fomentan percepciones e interpretaciones insensibles y de culpabilización de la víctima, haciendo mucho más difícil para ellos construir valores fundamentales como la tolerancia, la comprensión empática, la solidaridad y en general, los sentimientos prosociales hacia los demás, indispensables para superar los conflictos, desencuentros y dificultades que, además de frecuentes, son “normales” en las relaciones interpersonales y que no deben conducir necesariamente a actitudes de rechazo y de violencia. Es decir,

los seres humanos tenemos la capacidad de modificar esos marcos sociológicos y crear otros nuevos donde se potencie la convivencia pacífica.

Al respecto queremos destacar los postulados defendidos por El Manifiesto de Sevilla contra la Violencia (1986), adoptado por la UNESCO y aceptado ampliamente por científicos de diversas disciplinas, en el que se afirma claramente que si nuestros antepasados inventaron la guerra, nosotros podemos y debemos inventar la paz. Entre sus afirmaciones destacamos las siguientes: *“Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesarán jamás, porque están inscritas en nuestra naturaleza biológica (...) Este mito está muy extendido (...) Nosotros decimos que nos es verdad. Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o en el sexo estaban inscritos en la biología humana. Unos cuantos incluso pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban (...) La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo.*

*Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque forma parte de la naturaleza humana. (...) porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. (...) es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo (...) porque no existe un solo aspecto de nuestro comportamiento que (...) no pueda ser modificado con el aprendizaje. (...).”*

Basados en estos postulados defendidos desde hace tiempo por muchas personas, crece la sensibilización en torno a la necesidad de construir una convivencia a partir de la óptica marcada por los Derechos Humanos hace ya más de cincuenta años, desde el convencimiento de que las personas tenemos la capacidad para lograrlo a través del aprendizaje, rechazando las voces que en otros tiempos defendían y pretendían demostrar, que el rechazo y la solución de los conflictos de manera violenta era la forma natural de dirimir nuestros conflictos, afirmando y defendiendo en la actualidad que, del mismo modo que se aprende a resolverlos de manera violenta, también se puede aprender a solucionarlos pacíficamente.

Por ello la educación, como proceso de socialización, se constituye como una de las herramientas básicas e imprescindibles para poder aprender, desde las primeras

edades, unas claves que permitan entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo en el que vivimos, desde la necesidad de desarrollar unas actitudes de comprensión empática y aceptación de los otros, hasta la necesidad de aprender y practicar estrategias eficaces para relacionarse con los demás. Estas intenciones son las que se manifiestan en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por J. Delors (1996), cuando defiende y hace explícito que la educación para este siglo debe ser una educación para toda la vida que enseñe no sólo a conocer, sino también a hacer, ser y a vivir juntos, otorgando a los alumnos un papel más activo en su propio aprendizaje; una educación a través de la cual se aprenda a cooperar y a desarrollar proyectos propios, que además impida la exclusión social y el fracaso escolar utilizando educativamente los medios de comunicación. Por eso, frente a los numerosos desafíos del futuro, la educación se constituye como una herramienta básica para fomentar la convivencia, el respeto y la aceptación de los demás.

Sin embargo, los niños, las niñas y los adolescentes, se encuentran hoy con grandes dificultades para adquirir estos aprendizajes de la convivencia y de la aceptación de los demás, porque en los entornos donde se socializan no siempre se potencian estos valores, considerando que la familia, la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación, como referentes en el proceso de socialización, en múltiples ocasiones potencian otro tipo de valores y de formas de relacionarse con los demás. Por otra parte, dos de estos ejes fundamentales: la familia y la escuela, cada vez ceden más terreno a los medios de comunicación y al grupo de iguales, debido a los cambios cualitativos que desde hace un tiempo se vienen produciendo en la sociedad europea y más concretamente en la española; cambios que se hacen evidentes en la organización social, política y económica, donde se valora el tener, el poder, el éxito, el individualismo y en general, la “ley del más fuerte”, haciendo entonces más difícil el aprendizaje de estos valores relacionados con los Derechos Humanos.

Así, la familia cada vez tiene menos tiempo para ejercer la función educativa, imponiéndose lentamente un cierto “maternaje social”, que trae como consecuencia que cada vez más los niños y las niñas aprenden a descubrir la vida, a sí mismos y a los demás con personas diferentes a sus padres. Por otra parte, la presencia del “filiarcado” como dinámica en la vida familiar, hace que los más pequeños crezcan sin referentes adultos que les ofrezcan unas normas claras y unos límites en su comportamiento consigo mismo

y con los demás, situaciones que amplifican y dificultan más los aprendizajes prosociales cuando el paro, la marginación, y los problemas económicos están presentes en el ambiente familiar, o cuando la ausencia de las figuras significativas son constantes y los niños/as y adolescentes perciben la soledad como el estado normal; pudiendo darse condiciones extremas donde la actitud hostil y autoritaria se unen en la estructura familiar, estableciendo el maltrato tanto físico como psíquico como formas básicas de socialización.

Del mismo modo, los medios de comunicación especialmente la televisión, juegan un papel más que relevante en estos aprendizajes, pues como “invasores silenciosos” y como “educadores invisibles”, van llenando poco a poco las vivencias y experiencias de sentimientos, emociones e ideas de individualismo y de insensibilidad ante los demás; al mismo tiempo, proyectan todo tipo de situaciones donde están ausentes, en la mayoría de ocasiones, la resolución de conflictos de manera pacífica, y donde se manifiestan como válidas y legítimas aquellas situaciones donde la fuerza frente a los demás es lo correcto; aireando al mismo tiempo una cultura que promueve poco la reflexión, el razonamiento y la aceptación de la persona, como lo más importante. En este sentido, un estudio realizado por el profesor Manuel Martín Serrano (1998), demuestra que de cada diez narraciones que se producen en la televisión, nueve de ellas incluyen un acto violento.

Por otra parte, la escuela, referente constante de la educación, se encuentra con unos marcos teóricos capaces de abordar el aprendizaje de la convivencia desde los grandes objetivos de las Etapas educativas, nacidos de los paradigmas humanista, constructivista y ecológico contextual. Así desde la acción tutorial, el currículo prescriptivo pone de manifiesto que para la Educación Infantil el gran objetivo es el desarrollo armónico de la personalidad; para la Educación Primaria es enseñar a pensar, convivir y ser persona y para la Educación Secundaria es el desarrollo integral de la personalidad, el equilibrio emocional y la preparación para la vida adulta; intenciones que deben ser dinamizadas por los Temas Transversales a través de la práctica educativa en las diferentes áreas curriculares.

Sin embargo, estos marcos teóricos no acaban de impregnar la vida de los centros debido a múltiples factores sociales, organizativos, formativos y de participación y contradictorios con los valores que se cotizan en la sociedad ; manifestándose una serie

de hechos, que sin ser generalizados, empiezan a preocupar a la comunidad escolar, teniendo en cuenta que, en general, las conductas anómicas se van percibiendo cada día más entre las niñas, los niños y los adolescentes, destacándose conductas de indisciplina, comportamientos disruptivos, conductas agresivas e intimidación a compañeros y compañeras y en enfrentamientos con los profesores y profesoras, que en la mayoría de las ocasiones es verbal.

El grupo de iguales, es otro de los grandes referentes básicos para los más jóvenes, pues si en las primeras etapas de la vida, la familia ejerce un poder casi total por la indefensión que preside la vida infantil, la posterior adquisición de la autonomía y el desarrollo progresivo de las diferentes capacidades, hace que la convivencia con el grupo de iguales se vaya consolidando como el núcleo social donde fundamentalmente se construye la propia personalidad, y la forma de ser y actuar frente a sí mismo y a los demás, surgiendo de este proceso un individuo adulto, con una identidad positiva y diferenciada; o por el contrario, un individuo con una identidad personal negativa que le dificulta asumir de manera eficaz su rol de adulto, de acuerdo con las pautas socioculturales de su entorno.

Desde todos estos planteamientos tiene una gran relevancia la tesis doctoral que se presenta, con el título de “**Agresividad y adolescencia**” y cuyo objetivo es conocer los mediadores cognitivos que subyacen a la conducta agresiva en adolescentes de 11 a 18 años de edad, con el fin de avanzar en su comprensión y evaluación que permitan por un lado, detectar los casos de riesgo y por otro, contribuir en el diseño de procedimientos de intervención que ayuden a prevenirla.

Para la elaboración de la memoria final se ha dividido el trabajo en dos grandes apartados: el primero centrado en la Fundamentación Teórica y Antecedentes y el segundo dedicado a la Investigación.

El apartado de la Fundamentación Teórica y Antecedentes consta de tres partes. La primera parte, “Conceptualización de la Conducta Agresiva y su Estudio Científico”, analiza en el capítulo 1 las Teorías y Modelos Explicativos y en el capítulo 2 desarrolla la Conceptualización de la Agresividad, la Agresión y la Violencia. La segunda parte, “Análisis Evolutivo de la Adolescencia” se desarrolla en seis capítulos (del 3 al 8),

estudiando el Cambio del Concepto de Adolescencia a lo largo de la Historia y los diferentes ámbitos del desarrollo humano: Físico, Cognitivo, Emocional, Social y Moral. La tercera parte, “Conducta Antisocial, Condiciones de Riesgo y Condiciones Protectoras en la Adolescencia”, comprende cuatro capítulos. En el capítulo 9 presenta la Conceptualización de las Condiciones de Riesgo y Condiciones Protectoras en la Adolescencia; en el capítulo 10 se analizan las Conductas Antisociales en la Adolescencia; el capítulo 11 aborda la Competencia Socioemocional como Condición Protectora en la Adolescencia y finalmente, en el capítulo 12 se estudian las deficiencias cognitivas asociadas a la conducta agresiva.

Por su parte el apartado dedicado a la Investigación está dividido en seis capítulos. En el primero se formulan los Objetivos de la investigación; en el capítulo 2 las Hipótesis de trabajo; el capítulo 3 está dedicado al Método; en el capítulo 4 se presentan los Resultados; el capítulo 5 está dedicado a la Discusión y el capítulo 6 a las Conclusiones Generales y Perspectivas Futuras. La memoria finaliza con la presentación de los Anexos y la Bibliografía.



## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**



# PRIMERA PARTE: CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA Y SU ESTUDIO CIENTÍFICO.

## Capítulo 1: TEORÍAS Y MODELOS EXPLICATIVOS: DEL “INSTINTO AGRESIVO” AL APRENDIZAJE DE LA CONDUCTA AGRESIVA.

### 1.1 Visión innatista de la Conducta Agresiva: Un debate del pasado

- ¿Es la conducta agresiva humana innata?
- ¿Se puede entender como algo imposible de eliminar, o por el contrario, es un mal evitable?
- ¿Es la sociedad la que genera y mantiene los comportamientos agresivos?

Estas y otras muchas preguntas más han sido tema de apasionados debates entre científicos y público en general. Entre los investigadores la primera controversia ha girado en torno a la existencia o no de un “*instinto agresivo*”. Durante siglos se ha creído en un instinto violento, defendiendo que los seres humanos nacemos con una innata necesidad de odio y destrucción.

Una de las figuras que con más frecuencia se ha asociado a dicha hipótesis es la de **Freud**, quien en 1920 y a raíz de los horrores de la Primera Guerra Mundial, se manifestaba convencido de que las personas estaban impulsadas hacia el **odio** y la **muerte**, afirmando que “(...) *el hombre no es una criatura tierna y necesitada de amor, que sólo osaría defenderse si se la atacara, sino, por el contrario, un ser entre cuyas disposiciones instintivas también debe incluirse una buena porción de agresividad. Por consiguiente, el prójimo no le representa únicamente un posible colaborador y objeto sexual, sino también un motivo de tentación para satisfacer en él su agresividad, para explotar su capacidad de trabajo (...), para humillarlo, para ocasionarle sufrimientos, martirizarlo y matarlo*” (Freud, 1930, pp.52-53). En años más recientes **Konrad Lorenz**, fundador de la etología y premio nobel a raíz de las investigaciones de la conducta animal en su hábitat natural, mantenía que los seres humanos, igual que otras especies animales, poseen un **impulso agresivo innato**. Según él, “*la agresión, cuyos efectos suelen equipararse a los del instinto de muerte, es un instinto como cualquier otro y, en condiciones naturales igualmente apto para la conservación de la vida y de la especie*”

(Lorenz, 1963, p.4). Estudiar con más detalle estas conceptualizaciones es fundamental, teniendo en cuenta el impacto social que tuvieron en su momento, las diversas interpretaciones que se han hecho y la enorme influencia que aún en la actualidad ejerce sobre determinados grupos humanos, que se apoyan en ellas para justificar sus actos agresivos.

### 1.1.1 Teoría Psicodinámica de la Agresión

**Freud** y otros autores de orientación psicodinámica consideran la **agresión** como uno de los motores básicos de la vida. La describe como una **fuerza global, instintiva, urgente**, presente en toda actividad humana y básicamente **inevitable**. Afirma que *“evidentemente, al hombre no le resulta fácil renunciar a la satisfacción de estas tendencias agresivas suyas; no se siente nada a gusto sin esa satisfacción (...). Siempre se podrá vincular amorosamente entre sí a un mayor número de hombres, con la condición de que sobren otros en quienes descargar los golpes”* (Freud, 1930, p.55).

Inicialmente Freud había dedicado poca atención al fenómeno de la agresión, mientras consideraba que la sexualidad y la conservación del individuo eran las dos fuerzas que predominaban en el ser humano. Su **concepto de agresión** va evolucionando y siguiendo la aproximación histórica realizada por Van Rillaer (1978), se pueden distinguir claramente **tres períodos**:

- **Primer Período (1892-1913)**

En un primer momento, Freud describió los **fenómenos agresivos** como emergentes de unas **pulsiones libidinales**, que en determinados momentos se manifestaban con urgencia constituyendo lo que denominó *“perversiones”* o aberraciones sexuales.

Dentro de su concepción de las aberraciones, plantea el fenómeno del **sadismo** que, aunque es un componente de la sexualidad normal, se puede transformar en dominante bajo determinadas circunstancias, estigmatizando el comportamiento sexual de un individuo determinado. El sadismo como manifestación eminentemente agresiva no es

más que una tendencia de dominación que busca vencer la resistencia del objeto sexual, de forma diferente a la seducción.

El sentido y el **origen** de la **tendencia sádica** están lejos de adoptar una forma definitiva en las primeras aproximaciones freudianas. Sus ideas oscilan entre considerarla como una simple **expresión libidinal** y atribuirle orígenes muy diferentes a los sexuales.

En este primer período también presentó el fenómeno de la **ambivalencia afectiva**, del amor como la otra cara de la misma moneda que el odio y la agresión. Freud llama la atención sobre la ambivalencia interna de la pulsión sexual, defendiendo que la pulsión hacia la crueldad es un componente de la sexualidad y que dicha pulsión generalmente representa una parte del comportamiento social del enfermo. Afirma que *“de esta relación entre crueldad y libido, se origina también la transformación del amor en odio, de emociones tiernas en emociones hostiles (...)”* (Van Rillaer, 1978, p.57).

- **Segundo Período (1914-1919)**

En esta etapa es fundamental el tema relacionado con las **“pulsiones del yo”**, porque, además de ser clave en la concepción psicoanalítica, es imprescindible para comprender el fenómeno de la agresividad. Freud aborda concretamente el **análisis del amor** y del **odio** y las ideas claves al respecto se pueden resumir en su obra *“Las pulsiones y sus destinos”* (1915). Son las siguientes:

1. El odio es una relación de objeto y surge de una actuación defensiva de rechazo que el yo narcisista opone a las excitaciones provenientes del mundo exterior.

2. Los conceptos de odio y agresividad no son esencialmente diferentes; por el contrario, en la vida cotidiana se les considera como unidos. Si el yo se siente herido o amenazado, busca la eliminación o destrucción de todos los objetos perturbadores que son fuente de frustración de la satisfacción sexual o de satisfacción de necesidades de conservación.

3. En lenguaje freudiano, el término frustración es sinónimo de *“herida narcisista”*. De esta forma la agresión se originaría cuando el yo sufre esta herida narcisista, más por el obstáculo, la privación o el rechazo en cuestión, que por la no satisfacción de las pulsiones.

También durante este período y a raíz de la Primera Guerra Mundial, Freud realiza unas reflexiones sobre los **fenómenos** de carácter **hostil** y sobre la **resonancia afectiva** de la **muerte** de seres queridos y de personas consideradas enemigas, que aportan elementos importantes para el tema de estudio. En el texto *“Consideraciones de Actualidad sobre la Guerra y la Muerte”* (1915) se destacan las siguientes ideas fundamentales:

1. La esencia más profunda del ser humano está compuesta de impulsos instintivos de naturaleza elemental, que son iguales en todos y tienden a satisfacer algunas de estas necesidades primitivas. Afirma que *“estos impulsos primitivos no son en sí ni buenos ni malos. Los clasificamos, y clasificamos así sus manifestaciones, según su relación con las necesidades y las exigencias de la comunidad humana”* ( p.103).

2. Los impulsos primitivos sufren una serie de transformaciones y recorren un largo camino evolutivo hasta convertirse en eficientes en la persona adulta. En la transformación de los impulsos llamados “malos” o egoístas en “buenos” o sociales, influyen dos factores: a. Un factor interior: el erotismo, que en su sentido más amplio se refiere a la necesidad de amor; b. Un factor exterior: la coerción de la educación, representada por las exigencias de la civilización circundante y continuada por la acción directa del medio civilizado.

Al respecto, es interesante destacar los interrogantes que Freud se plantea y la sinceridad en su respuesta que vislumbra algo de optimismo: *“¿Por qué los pueblos y las naciones se desprecian, se odian y se aborrecen unos a otros, incluso también en tiempos de paz, es, desde luego, enigmático. Por lo menos, para mí (...) sucede precisamente como si todas las conquistas morales de los individuos se perdieran (...), y sólo perdurasen las actitudes anímicas más primitivas, más antiguas y más rudas. Estas lamentables circunstancias serán, quizá, modificadas por evoluciones posteriores”* (p.111).

Las anteriores reflexiones de Freud se vieron afectadas por la Segunda Guerra Mundial, ésta ejerció una gran influencia en sus planteamientos acerca de la agresividad, tanto en los matices que introdujo como en los cambios importantes que aparecen en la tercera y última etapa.

- **Tercer Período (1920- 1939)**

A partir de los años 20, Freud cambia radicalmente su planteamiento ante la evidencia de que la teoría era incapaz de explicar muchos fenómenos que se venían observando, entre ellos: la resistencia al trabajo analítico, la repetición, la regresión o vuelta a los orígenes y la crueldad de la guerra, que difícilmente podía ser explicada por la pulsión sexual o por la pulsión del yo. En su Obra "*The Ego and the Id*" (1923) y en las posteriores, introdujo una **nueva dicotomía**, una pulsión antagónica a la primordial libido o Instinto de Vida (**Eros**): la que denominó "*destrudo*" o Instinto de Muerte (**Thanatos**), considerándose ésta como la segunda gran reelaboración en la historia de la doctrina freudiana, al tener gran repercusión sobre todo el conjunto de la obra (Van Rillaer, 1978).

Esta nueva pulsión tiene sus manifestaciones en un conjunto de fenómenos observables: a). **La compulsión de repetición**; b). **La regresión**; c). **La destrucción o agresividad**.

Sus elaboraciones teóricas continúan revisándose y durante este período va realizando matizaciones respecto a su conceptualización de la agresividad, siendo su obra "*El Malestar en la Cultura*" (1930) una pieza fundamental. Algunas de las ideas más relevantes son las siguientes:

1. Da un giro decisivo al considerar la tendencia agresiva como "*una disposición instintiva innata y autónoma del ser humano (...) aquella constituye el mayor obstáculo con que tropieza la cultura*" (Freud 1930, p.63). Declara a la **agresión** como la **heredera legítima** de la **pulsión de muerte**: "*Dicho instinto de agresión es el descendiente y principal representante del instinto de muerte, que hemos hallado junto al Eros y que con él comparte la dominación del mundo*" (p.63).

2. Esto es, se instaura la **agresión** como una **disposición pulsional originaria y autónoma** dentro de la psique humana, constituyendo la base de todos los vínculos cariñosos y amorosos entre las personas. Pero, no se debe identificar la pulsión agresiva con la de muerte sino que se debe interpretar a la agresividad como una pulsión parcial dentro de la más amplia pulsión de muerte. Esta **pulsión de muerte** puede adoptar

fundamentalmente **tres formas** y la agresión más pura la constituye la segunda manifestación, sin descartar las otras dos que también forman parte cada día de nuestra vida cotidiana: a). El goce sádico; b). La rabia destructora; c). La violencia como forma de dominio, especialmente en el trabajo.

3. Freud se pregunta: “¿A qué recursos apela la cultura para coartar la agresión que le es antagónica, para hacerla inofensiva y quizá para eliminarla? (...) ¿Qué le ha sucedido al individuo para que sus deseos agresivos se tornaran inocuos?” (p.64). La respuesta es que la **agresión es introyectada** devolviéndose así a su lugar de origen; es decir, se dirige contra el propio yo, pasando a incorporarse a una parte de éste, “que en calidad de *super-yo* se opone a la parte restante, y asumiendo la función de “conciencia” (moral), despliega frente al yo la misma dura agresividad que el yo, de buen grado, habría satisfecho en individuos extraños” (p.64).

4. Lo anterior nos lleva a la conclusión de que la cultura controla la inclinación agresiva de la persona mediante la vigilancia que se establece por una instancia alojada en su interior (*super-yo*), la cual subordina al yo generando sentimientos de culpa, cuya manifestación es la necesidad de castigo.

5. Al final de esta obra, Freud hace una reflexión frente al futuro de la humanidad, teniendo en cuenta la facilidad que hay para exterminarse mutuamente y termina invocando a Eros como la otra fuerza que puede contrarrestar un desenlace fatal. Afirma: “a mi juicio, el destino de la especie humana será decidido por la circunstancia de si –y hasta qué punto- el desarrollo cultural logrará hacer frente a las perturbaciones de la vida colectiva emanadas del instinto de agresión y de autodestrucción (...). Sólo nos queda esperar que la otra de ambas “potencias celestes”, el eterno Eros, despliegue sus fuerzas para vencer en la lucha con su no menos inmortal adversario” (p.88).

En línea con lo anterior merece la pena citar lo que Freud le escribió a Einstein: “estos dos factores –la dimensión cultural del hombre y el miedo legítimo a las formas que podrían revestir guerras futuras- pueden contribuir a poner fin a la guerra (...) Pero con qué medios, directos o indirectos, se producirá, no podemos preverlo” (Manifiesto de Sevilla contra la violencia, UNESCO, 1992).

### 1.1.2 Teoría Etológica

La Etología es el estudio biológico de la conducta de los animales, estudio que se debe realizar en el ambiente natural de vida del animal. Se considera *“como un enfoque abierto y flexible, (...) que defiende un enfoque interactivo entre un organismo, preprogramado en ciertos aspectos, pero en relación a un “ambiente significativo” y sensible a las variables situacionales-contextuales”* (Arranz Freijo, 1994, p.154). Es decir, para los etólogos hay dos elementos de enorme importancia cuando estudian cualquier conducta: a). El **contexto** en el que se da y b). Su **valor adaptativo**. En este sentido han estudiado los procesos de socialización y también la agresión, al ocurrir ésta en un contexto social.

Precisamente, el método para estudiar el fenómeno de la **agresión humana** se ha basado en la indagación acerca de cómo ésta contribuye a la **supervivencia** del individuo y de la especie, tratando de determinar su valor **adaptativo**, teniendo en cuenta que si está incluida en el repertorio conductual humano, debe tener una **función** dirigida a la **preservación** del **individuo** y de la **especie**. Posteriormente, los etólogos se centraron en buscar una explicación al por qué de la conducta agresiva y violenta, tan presente en los intercambios humanos. Para ello se basaron preferentemente en observaciones repetidas y minuciosas de la conducta animal y humana.

Al estudiar la conducta agresiva, realizan una división inicial, diferenciando dos tipos básicos:

1. **Agresión interespecífica:** entre los animales cumpliría tres funciones: 1). Búsqueda de alimentos; 2). Defensiva frente a un predador que lo acosa; 3). Reactiva frente a objetos amenazadores. Estos tres tipos de conductas carecen de un componente intencional que se podría denominar como dañino, por lo tanto, más que verdadera agresividad son **mecanismos de autopreservación**.

2. **Agresión intraespecífica:** representa lo que se conoce como la **típica conducta agresiva**, que incluso puede causar la destrucción de miembros de la misma especie. Cumpliría las siguientes funciones: 1). Distribución territorial del espacio; 2).

Agresiones sexuales a rivales; 3). Defensa de las crías; 4). Instauración y mantenimiento de jerarquías sociales.

Lorenz afirma que, los seres humanos están más seriamente afectados que los animales por el instinto agresivo porque a diferencia de otras especies, el vertiginoso desarrollo tecnológico humano ha superado la muy lenta evolución de las inhibiciones innatas contra la agresión entre miembros de la especie, convirtiendo así la **agresión** en una **amenaza más que** en una **ayuda** para la **supervivencia**.

Es muy importante detenernos un poco más en las ideas de Lorenz considerando que su libro *“Sobre la Agresión”* (1966) es una obra clásica que, en su momento, fue muy leída, comentada, y a veces mal interpretada; y aún en la actualidad, sirve de base conceptual a muchas personas que prefieren creer que nuestra inclinación hacia la violencia y la guerra se debe a factores biológicos ante los cuales no podemos hacer nada. Entre los puntos más importantes se destacan los siguientes (Lorenz, 1966):

1. La **agresión** es un **instinto** como cualquier otro, que en condiciones naturales sirve para la conservación de la vida y de la especie. Entre sus **funciones** se destacan tres, pero no son las únicas ni las más importantes: a). Distribución de los animales de la misma especie por el espacio vital disponible; b). Selección realizada por los combates entre rivales y c). Defensa de la progenie.

2. Además de las anteriores funciones, la agresión cumple un papel indispensable en todas las pulsiones, sirviendo de **“motor y motivación”** en comportamientos cotidianos y también en algunos que inicialmente no están relacionados con ella o que aún parecen lo contrario. En palabras de Lorenz: *“No se sabe si considerar paradoja o lugar común el hecho de que en los lazos personales más íntimos que unen a los seres entra mucho de agresivo”* (p.54) y también expresa: *“es probable que todo cuanto está relacionado con la ambición, el afán de escalar puestos o subir de categoría y otras muchas actividades indispensables, desaparecerían de la vida humana si se suprimieran las pulsiones agresivas”* (p.313).

3. Plantea que la **agresividad humana** se nutre de una **f fuente inagotable de energía** y como cualquier otra conducta innata, está tan arraigada biológicamente que puede expresarse espontáneamente y no necesariamente como reacción ante estímulos

externos. “(...) *es lo espontáneo de este instinto lo que lo hace tan temible*” (p.61). Esta forma de concebir la agresión, que comparte características similares con el modelo de libido de Freud, ha sido acertadamente denominado “**Modelo Hidráulico**”, por analogía a la presión que ejerce el agua o el vapor acumulados en un recipiente cerrado. Lorenz defendía en este sentido, que cuando un organismo no encuentra estímulos que le permitan una descarga en momentos apropiados, puede comportarse de formas inadecuadas que no guardan relación con la situación inmediata, debido a que la conducta instintiva actuará por sí misma por la presión del impulso acumulada.

4. Atribuye el **origen** de esta *agresividad* a un proceso de **selección intraespecífica** que sucedió durante el neolítico, cuando el hombre primitivo logró dominar y controlar los peligros externos los cuales ya no eran factores básicos en la selección, siendo a partir de ese momento, la **guerra** el **factor clave**. Posteriormente, y según lo expresado por Lorenz, la vertiginosa transformación ecológica y sociológica debida al desarrollo cultural, ha generado efectos desastrosos al desequilibrar los “*mecanismos de comportamiento otrora filogenéticamente adaptados*” (p.274).

5. Esto le llevó a analizar el **cambio** sufrido en las **funciones** del **impulso agresivo**: de conservación del individuo y de la especie a convertirse en “*el más grave de todos los peligros*”, concluyendo que se deben al imparable crecimiento de la población y a la “*imposibilidad de descargar las pulsiones agresivas en la medida “prevista” para la especie. No hay salida legítima al comportamiento agresivo en una comunidad moderna*” (p.281).

Si retomamos la idea de Lorenz de que la agresión es un impulso innato, espontáneo, que necesita drenarse continuamente y que en la sociedad moderna no encuentra “formas adecuadas” para descargarse, podríamos entonces preguntarnos: ¿qué sucede con esa energía agresiva?; ¿es introyectada por el individuo como planteaba Freud?; ¿se descarga independientemente del objeto o situación?; ¿es desplazada hacia otros fines o actividades?.

La respuesta que ofrece Lorenz es, que la misma **evolución** a través de la **mutación** y la **selección**, se ha encargado de crear mecanismos que ayuden a controlar dichos impulsos y afirma que “*la desviación y reorientación del ataque es probablemente*

*el medio más genial inventado por la evolución para encarrilar la agresión por vías inofensivas. Pero no el único”* (p.68). En este sentido, él mismo ofrece cuatro **recomendaciones** que ayudarían a reducir la agresión en el ser humano: a). Conócete a ti mismo; b). Estudio, mediante el psicoanálisis, de la sublimación; c). Fomentar el conocimiento personal; d). Canalizar el entusiasmo militante de forma inteligente y responsable.

Lorenz llega a la conclusión de que hay **dos medidas** para el **control** de la **agresión** que están condenadas al **fracaso**: a). Eliminación de todas aquellas situaciones que podrían desencadenar un comportamiento agresivo; b). Intentar controlarla poniéndole un veto moral. Ambas fracasarían teniendo en cuenta la espontaneidad esencial de esta pulsión instintiva y porque sería como *“querer reducir la creciente presión de una caldera apretando con más fuerza la válvula de seguridad”* (p.312). Una **tercera medida** que teóricamente sería posible pero que él juzga **poco recomendable** sería la eliminación de las pulsiones agresivas mediante selección eugenésica. Es lógico que no apoye esta vía porque, tal como se expuso en párrafos anteriores, para Lorenz la agresión intraespecífica es un factor fundamental e indispensable para la vida humana. Por lo tanto, se decanta por la **reorientación de la agresión** como el camino más prometedor para hacer inofensiva a la agresión.

Finalmente, es muy importante citar la postura de Lorenz respecto a la guerra y en general hacia la agresión no como conducta adaptativa sino destructiva, que quizá ha sido uno de los elementos más polémicos de su teoría, porque en ella creen encontrar apoyo tanto los que defienden que es algo inevitable y por tanto la justifican, como los que tienen una visión pesimista y piensan que estamos condenados a sufrirla. Aunque su postura respecto a estos temas no es muy clara a lo largo de toda su obra, al final de la misma se puede apreciar una cierta apertura conceptual que permite flexibilizar su concepto de instinto y da un margen de actuación al aprendizaje y a la cultura como elementos claves en el control de la agresividad.

Cuando hace referencia a la agresión intraespecífica teniendo en cuenta el desarrollo cultural y tecnológico de la humanidad la califica como el más grande de todos los peligros y afirma que *“(…) no mejoraremos nuestras posibilidades de contrarrestarla si la aceptamos como algo metafísico e inevitable, pero, por otra parte, quizá*

*conseguiremos encontrar soluciones si investigamos sobre ella*" (p38). En esta misma línea va su postura frente a la **guerra**. Hace alusión a la opinión del doctor Marmor que *"habla de los obstáculos psíquicos que se oponen a la eliminación de la guerra en tanto que institución social"*, entre los cuales cita a los juegos y juguetes bélicos, éstos crean un ambiente propicio para la aceptación por todos de la guerra y la violencia. En concreto, Lorenz dice: *"Creo como él que la guerra moderna se ha convertido en institución y comparto su optimismo en creer que, siendo una institución, la guerra puede ser abolida"* (p.319).

### 1.1.3 Crítica a la Visión Innatista de la Agresión

Los conocimientos científicos actuales permiten rechazar las teorías sobre el carácter innato e inevitable de la conducta agresiva, en función de los siguientes argumentos:

1. Su modelo hidráulico, que hace referencia a una caldera de vapor y a una válvula de seguridad y según el cual la agresión es una energía que se acumula y que está continuamente presionando para salir, siendo necesario un "drenaje permanente", aunque sea por diferentes vías para evitar consecuencias negativas, no cuenta con una base empírica fuerte. Por el contrario, se ha encontrado que ser agresivo en una dirección no reduce la probabilidad de serlo en otras direcciones (Boggs, 1947; Allport, 1953; Scott, 1967; Fromm, 1973; Van Rillaer, 1978).

2. Hasta la actualidad, nadie ha encontrado alguna señal de la reserva del impulso ni en el cuerpo ni en el cerebro, tal como plantean los innatistas. Sí hay áreas cerebrales específicas implicadas en diversas acciones agresivas, pero dichas áreas parecen controlar reacciones emocionales en lugar de servir como reservas de acumulación de la excitación o de las sustancias químicas generadas por la agresión. En otras palabras, *"las personas tienen capacidad para la agresión y la violencia pero no una urgencia biológica a atacar o destruir a otros que se acumula continuamente dentro de ellas"* (Berkowitz, 1996, p.406).

3. Los investigadores tampoco apoyan la idea de la supuesta espontaneidad de la conducta agresiva defendida por Lorenz. Afirman que la conducta agresiva, al igual que otras instancias conductuales, es probablemente una respuesta a diversos estímulos de la

situación circundante y no una acción provocadas únicamente por fuerzas internas (Hinde, 1960; Berkowitz, 1969 a; Montagu, 1978). Es decir, en la actualidad los investigadores defienden que la agresión es un fenómeno multicausal y que es imprescindible estudiar las diferentes interacciones que se dan a su alrededor.

4. La agresión tiene muchas manifestaciones producidas por diversas motivaciones y no obedece a un único impulso o instinto (Scott, 1962; Barnett, 1967); Los estudios sobre las motivaciones humanas muestran que estas se desarrollan de formas complejas y diferentes y que en general tienen poco en común con el origen de la agresión persistente (Endler y Hunt, 1984).

5. La aceptación del carácter instintivo y espontáneo de la agresión permitiría asumir como completamente naturales y pero aún, inevitables, diversas manifestaciones humanas como: a) La crueldad, b) El vandalismo, c) Las torturas, d) Los asesinatos y e) Las guerras, que no responden a nuestro legado genético de emociones básicas imprescindibles para la supervivencia del individuo y de la especie, sino a patrones de respuesta culturalmente aprendidos y desarrollados exclusivamente por algunos grupos humanos (Boggs, 1947; Allport, 1953; Berkowitz, 1962).

6. Respecto a la idea de que el desplazamiento puede disminuir el sentimiento de frustración y así evitar la agresión tampoco ha recibido apoyo empírico. Por el contrario, se afirma que el desplazamiento no acaba con la frustración, por tanto no sirve para drenar la agresión porque la continua frustración genera de nuevo más agresión (Allport, 1953).

7. Igualmente cuestionable es afirmar que la agresión se puede drenar mediante la guerra. La evidencia demuestra que ocurre un proceso totalmente inverso. Si esto fuera cierto, se podría esperar más tranquilidad y menos actos de agresión en un país que está en guerra, pero lo que se encuentra es que precisamente bajo esta circunstancia se acrecientan los problemas raciales, se generalizan las hostilidades, la delincuencia asciende y al terminar la confrontación armada el número de delitos se incrementa mucho más que en épocas de paz (Allport, 1953; Moreno Martín, 1991).

## 1.2 El Manifiesto de Sevilla contra la Violencia: un acuerdo científico

Como reflejo del importante consenso de la comunidad científica internacional, en 1986 designado Año Internacional de la Paz, se reunieron en la ciudad de Sevilla científicos de diversas disciplinas y de diferentes partes del mundo para elaborar un **Manifiesto sobre la Violencia**. Este documento nos aporta elementos muy valiosos de análisis y comprensión de este fenómeno, basados en hechos científicamente probados y con toda seguridad nos facilita encontrar respuestas a los interrogantes planteados inicialmente.

En dicho Manifiesto se afirma que la paz es posible porque la guerra no es una fatalidad biológica sino una invención social, considerando que *“no existe ningún obstáculo de naturaleza biológica que se oponga inevitablemente a la abolición de la guerra o de cualquier otra forma de violencia institucionalizada”*. El Manifiesto consta de una introducción, cinco proposiciones y una conclusión. A continuación se retomarán las cinco proposiciones, cuya máxima importancia radica en que cada una revoca una idea falsa que históricamente ha servido para justificar la guerra y la violencia (UNESCO, 1992).

**Primera Proposición:** *“Científicamente es incorrecto decir que hemos heredado de nuestros antepasados los animales una propensión a hacer la guerra”*.

Si bien es cierto que en algunas especies animales se da con cierta frecuencia el fenómeno de la lucha, también es cierto que en muy pocas ocasiones esa lucha pretende destruir al rival y menos aún utilizar herramientas para tal fin. Por consiguiente, la **guerra** es un **fenómeno exclusivamente humano**, producto de la evolución sociocultural, tal como lo demuestran las modificaciones que ha sufrido históricamente.

**Segunda Proposición:** *“Científicamente es incorrecto decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento está genéticamente programada en la naturaleza humana”*.

Ni los descubrimientos de Darwin ni los de la genética moderna han podido explicar directamente el comportamiento del ser humano. De lo que no hay duda es, que

dicho comportamiento, es función de la interacción entre ese bagaje genético que aporta la potencialidad de desarrollo y el entorno ecológico que ofrece los elementos afectivos, sociales, culturales, políticos, económicos, etc., que moldean y transforman nuestra naturaleza biológica. Por lo tanto, aunque los **genes** están **implicados** en los diferentes **comportamientos humanos**, incluyendo el agresivo, **no** por ello se puede afirmar que **los determina**.

**Tercera Proposición:** *“Científicamente es incorrecto decir que a lo largo de la evolución humana se haya operado una selección a favor del comportamiento agresivo sobre otros tipos”.*

Los estudios científicos en diversas especies revelan que entre los **comportamientos más valorados** están la **cooperación** y todos aquellos relacionados con **funciones sociales** básicas para el grupo, determinando la posición o estatus dentro del mismo y jugando un papel clave en la supervivencia de la especie. Aún el fenómeno de la “dominación” tiene implícitos aspectos sociales y vinculares y no hace referencia exclusivamente a poseer y utilizar el poder o una fuerza física superior.

**Cuarta Proposición:** *“Científicamente es incorrecto decir que los hombres tienen “un cerebro violento”.*

Existe un gran consenso en aceptar que el ser humano posee un aparato neurológico que le da la posibilidad de comportarse de forma agresiva y violenta, pero en lo que no hay acuerdo es en que este comportamiento surja de forma automática o espontánea. Las investigaciones demuestran que la conducta humana está mediada por estímulos internos y externos y las funciones neurológicas superiores se encargan de filtrar dichos estímulos antes de responder; por lo tanto, **no hay nada** en nuestra **fisiología** que nos **impulse** a la **violencia**, pues nuestra manera de actuar está relacionada con las pautas de socialización y los tipos de condicionamiento recibidos.

**Quinta Proposición:** *“Científicamente es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno instintivo o que responde a un único móvil”.*

En la actualidad, la **guerra** implica **componentes de diverso orden** controlados desde un marco institucional: factores personales como el patriotismo, la obediencia ciega, el idealismo; factores aptitudinales como el lenguaje, la cooperación, la sociabilidad y factores racionales como la planificación, evaluación de costes y manejo de la información, que no guardan ninguna relación con el concepto de instinto y que confirman su **complejidad y multicausalidad**.

Estas proposiciones que han recibido un sólido respaldo de eminentes científicos de diferentes disciplinas (**expertos en comportamiento animal**: John Paul Scott, S.A. Barnett, Robert Hinde; **genetista** del comportamiento: Benson Ginsburg; **psicólogos**: Bonnie Frank Carter, Riita Wahlström; **antropólogos**: Richard Leakey, Santiago Genovés; **psicólogo social**: Jo Groebel, entre otros), también han contribuido en gran medida a darle mayor relevancia a los diferentes enfoques basados en la **Teoría del Aprendizaje**. Esta visión se aleja del determinismo de los planteamientos innatistas y presenta a un ser humano con una gran capacidad de aprendizaje, producto de su interacción con el entorno donde se desarrolla y de los refuerzos que recibe durante dicho proceso, abriendo el camino para el diseño y aplicación de programas de prevención y tratamiento.

Como complemento de esta línea de análisis, en los últimos años se ha desarrollado una nueva visión del fenómeno agresivo liderada por científicos **cognitivo-sociales**, en cuyos planteamientos tienen gran trascendencia los procedimientos de **procesamiento de la información social** y los **mediadores cognitivos** de la conducta humana. También más recientemente la **Psicopatología Evolutiva** y la **Psicología Ecológica** ofrecen un marco de análisis de la conducta agresiva más integrador y comprensivo. Estas son las líneas de investigación con más proyección futura.

### **1.3 Aprendizaje de la Conducta Agresiva: Pasado, presente y futuro**

Ante la pregunta de cómo un niño o niña en desarrollo aprende hábitos agresivos que quizá persistirán durante toda su vida, se han planteado en las pasadas tres décadas diferentes Teorías del Aprendizaje que han sido lideradas por **Bandura** (1973); **Berkowitz** (1974, 1984), **Eron** y otros (1971). Más recientemente, **Dodge** (1980) y

**Huesmann** (1982, 1986; Huesmann y Eron, 1984) han introducido Modelos de Aprendizaje basados en la reciente Psicología Cognitiva.

Las teorías difieren en función de los elementos que destacan como más relevantes en la conducta agresiva, planteando si lo que se aprende son conductas específicas, actitudes, conexiones con señales conductuales, bases perceptuales, tipo de respuestas o guiones para la conducta. La mayoría de las teorías reconocen que el **aprendizaje** se produce como **resultado** del **reforzamiento** de la **propia conducta**, o mediante la **observación** del **comportamiento** de **otras personas**. Se afirma que la agresión es con frecuencia una conducta aprendida a edades muy tempranas y se puede aprender muy bien, generalizándose a diversas situaciones (Eron & otros, 1983). Individuos altamente agresivos buscan y crean situaciones en las cuales puedan ser observados (Bowers, 1973; Olweus, 1978) y debido a sus condiciones históricas, pueden ser extremadamente sensibles a las señales agresivas presentes en el medio ambiente (Berkowitz, 1962). Así, aunque el medio y las condiciones de aprendizaje individuales puedan cambiar radicalmente, la agresión puede persistir.

Parece que las **condiciones** que **más conducen** al **aprendizaje** de la **agresión** son: a) Aquellas en las que el niño tiene muchas oportunidades de observar agresión; b) Es reforzado por su propia agresión y c) Cuando es objeto de agresión. No obstante, en tales situaciones solamente algunos niños llegan a desarrollar una conducta agresiva grave, porque la conducta altamente agresiva y antisocial es más probable que surja cuando hay **convergencia** de estos factores durante el **desarrollo** (Eron, 1982; Huesmann, 1987).

Dentro de los **Modelos** de **Aprendizaje** de la **conducta agresiva** están la Hipótesis de la Frustración-Agresión y la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, que han significado hitos importantes en la conceptualización del fenómeno de la agresión. Posteriormente se revisarán algunas aproximaciones cognitivas, entre las que destacan el Modelo Cognitivo Social de Dodge y el Modelo de Procesamiento de la Información de Huesmann, dos de los enfoques más relevantes en la actualidad y pilares sobre los que se apoya este trabajo de investigación. Además se recogerán las aportaciones de la Psicopatología Evolutiva y de la Psicología Ecológica, cuyos planteamientos sugerentes e integradores aportan nuevas luces para analizar el complejo fenómeno de la agresión.

### 1.3.1 Teorías Clásicas

#### 1.3.1.1 Hipótesis de la Frustración-Agresión

A lo largo de la evolución del concepto “agresión”, las diferentes teorías que han realizado alguna aproximación conceptual al mismo han recibido la influencia directa o indirecta de la teoría de la agresión formulada por Freud, que postulaba fundamentalmente que la agresión es una “*reacción primordial*” ante la frustración de las respuestas de búsqueda de placer o evitación del dolor (Freud, 1920 [1917]).

Autores como Bandura y Walters han reconocido abiertamente la influencia de Freud en los postulados básicos de la Hipótesis de la Frustración-Agresión al afirmar: “*La teoría freudiana sobre la agresión ha determinado también gran parte del pensamiento y la investigación en el área de la psicología evolutiva, sobre todo desde que los miembros del instituto de relaciones humanas de Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) formularon la hipótesis frustración-agresión*” (Bandura y Walters, 1963, p.114). En su trabajo monográfico “*Frustration and Aggression*” (1939), Dollard y colaboradores plantean como idea básica que la agresión es siempre consecuencia directa de una frustración previa y a la inversa, la existencia de una frustración siempre conduce a alguna forma de agresión.

La **frustración** fue definida como el acto de bloquear a alguien la ganancia de una gratificación esperada y la **agresión** fue definida como una conducta la cual intenta hacer daño a la persona contra quien va dirigida. Frente a este planteamiento surgieron malas interpretaciones y así dos años después, uno de los autores, Neal **Miller** (1941) reconoció en la modificación de la hipótesis original que muchas personas han aprendido a responder de forma no agresiva a las frustraciones y afirmó que las frustraciones generaban diferentes inclinaciones o reacciones, de las cuales la **instigación** a la agresión era solo una de ellas.

Para Dollard y colaboradores, la fuerza de la instigación a la agresión es directamente proporcional a la cantidad de satisfacción que la persona contrariada había anticipado y que no ha conseguido. Afirmaban que la probabilidad de que alguien que

inesperadamente ve interferido el logro de sus metas ataque a otra persona está en función de:

- a. La cantidad de satisfacción que había esperado y no ha logrado.
- b. El grado en que se impide a la persona lograr cualquier satisfacción del tipo que sea.
- c. La frecuencia de contrariedades o fracasos previos de la persona en sus esfuerzos por lograr la meta.

Las afirmaciones anteriores implican claramente que las personas pueden aprender formas no agresivas de reaccionar a las frustraciones teniendo en cuenta que aunque la capacidad de responder agresivamente esté siempre presente, no todas las personas ponen en funcionamiento dicha capacidad de forma automática y persistente; pues una de las funciones que cumple el proceso de socialización es enseñar diferentes mecanismos para moderar, reprimir, encauzar o desplazar los sentimientos negativos que podrían manifestarse a través de una conducta agresiva. Entre estos **mecanismos** suelen citar: a). Eliminar las dificultades u obstáculos de una manera racional; b). Alcanzar una meta sustituta; c). Retirarse de aquella situación frustrante.

Pero, también afirman que si la interferencia continúa o se repite, la instigación a la agresión tiende a aumentar su intensidad y entonces la tendencia agresiva superará a la inclinación a reaccionar de forma prosocial o no agresiva. Algunos científicos sociales no dudaron en plantear **objeciones** frente a esta **Hipótesis de Frustración-Agresión**. La primera se refiere a la **ambivalencia** del término **frustración**. Para algunos psicólogos hace referencia a una barrera externa que impide a alguien alcanzar una meta. Para otros es una reacción emocional interna que surge ante una contrariedad.

Los investigadores de Yale compartían la primera acepción y definían la **frustración** como una **condición externa** que se **interpone** y evita que la persona pueda alcanzar aquellos placeres de los que esperaba disfrutar (Berkowitz, 1996). Es decir, que la frustración no es sinónima de ausencia de recompensa, ni tampoco constituyen una frustración las privaciones. Para que cumplan dicho requisito, en ambos casos se debía esperar un resultado favorable que finalmente no se alcanza. La segunda es que este planteamiento **no** parece resistir el peso de las **pruebas empíricas**, porque en la vida cotidiana a diario se pueden ver personas que sufren frustraciones y que no

necesariamente reaccionan con un comportamiento agresivo, las personas manejan sus frustraciones de diferentes formas y algunas tienen mayor tolerancia que otras para soportarlas; hay quienes adoptan una actitud expunitiva y no se culpan a sí mismas sino a las condiciones externas; y hay otras que no culpan a la verdadera fuente de la frustración sino que la desplazan hacia otros objetos, especialmente hacia los exogrupos disponibles (Allport, 1953).

Lo que frecuentemente produce la agresión es lo que la frustración significa para la persona y el significado psicológico de dicha frustración estará en relación con la personalidad del individuo y con el entorno global donde ocurre la frustración. Un ejemplo interesante es la investigación llevada a cabo en nuestro medio por Félix López (1992), en ella hace referencia a las diferentes creencias culturales que podrían contribuir a explicar la mayor participación de los hombres en las agresiones sexuales. Cita los siguientes:

- a. El hombre tiene una mayor necesidad sexual que la mujer, por lo tanto, si no tiene relaciones sexuales, se sentirá muy tenso.
- b. Cuando la situación es muy “excitante”, tiene que actuar porque no se puede controlar.
- c. Si no logra la aceptación de las chicas, quedará muy afectada su autoestima.
- d. El hecho de no conseguir vencer las resistencias de las chicas le disminuye su estatus social ante los demás.

Todos los elementos anteriores llevan como mensaje implícito una frustración como justificante del ataque, pero tal como se mencionó en párrafos anteriores, algunos **científicos sociales** critican esta hipótesis manifestando que sólo algunos tipos de frustración producen tendencias agresivas y que no somos agresivos simplemente porque nos impidan lograr nuestras metas. Afirman que “*sólo somos provocados cuando creemos que la interferencia ha sido injusta –arbitraria o ilegítima- o iba dirigida a nosotros personalmente*” (Berkowitz, 1996, p.57).

### 1.3.1.2 Revisión de la Hipótesis de la Frustración-Agresión

Uno de los autores más relevantes en la revisión y actualización de la ya clásica Hipótesis de la Frustración-Agresión es **Berkowitz**. En 1969 postuló una Hipótesis según la cual la frustración es más una fuente de activación (*arousal*); es decir, que puede llevar a la agresión pero de forma indirecta activando disposiciones que ya existen en el individuo que va a agredir. Estas pueden ser a favor de la conducta agresiva o pueden inclinar a la persona a responder de una manera alternativa a la agresión.

Berkowitz (1988, 1989) afirmó claramente que la frustración justificada también conduce a las tendencias agresivas y propuso un modelo para explicar cómo. Él fundamentalmente ve la frustración como un estímulo aversivo, no placentero, el cual evoca afecto negativo mediante la producción automática de cogniciones que están asociadas con las tendencias agresivas. Estas cogniciones pueden producir ajustes a las reacciones iniciales, ya sea suprimiendo o aumentando más reacciones agresivas. Este Modelo se ha presentado como una **Reformulación de la Hipótesis de la Frustración-Agresión** que incluye la siguiente enmienda: *“las frustraciones producen inclinaciones agresivas solamente en la medida en que son aversivas y conducen al afecto negativo”* (Berkowitz, 1988, p.3). Los puntos más importantes de este Modelo teórico se pueden resumir en los siguientes (Berkowitz, 1996):

1. Tanto los **sentimientos de ira y temor** como las **manifestaciones de la agresión** están influidos por una secuencia de procesos que implican **cambios** en el ámbito **fisiológico, expresivo y motor**. Dichos sentimientos corren paralelos a sus respectivas inclinaciones conductuales pero no las causan. Es decir, la ira acompaña pero no crea la instigación a la agresión.

2. Un **afecto negativo** producido por un acontecimiento aversivo **instiga** a las **tendencias de lucha** (cuando se relaciona con los sentimientos primarios de ira) y de **huida** (relacionadas con sentimientos primarios de temor). La fuerza de estas tendencias opuestas está determinada por factores biológicos, de aprendizaje y situacionales.

3. Este **afecto negativo** influye específicamente en las **inclinaciones** de **ira** y de **agresión**. La experiencia inicial de ira se puede intensificar, enriquecer, diferenciar, reducir o eliminarse por completo si las personas activan pensamientos, sentimientos, concepciones y normas sociales sobre las emociones y los comportamientos que serían apropiados en determinadas circunstancias. En resumen, las **cogniciones median en la experiencia inicial de ira.**

4. Cada **emoción** es como una **red** (network) en la que los diversos componentes están vinculados asociativamente. Dicha interconexión hace que la activación de cualquiera de los componentes tienda a activar cualquiera de las otras partes de la red.

5. Los **pensamientos** y **acciones** relacionadas con la violencia **activan ideas agresivas** y sentimientos de ira. También afirma que algunos acontecimientos desagradables que aparentemente carecen de conexión con la agresión, pueden activar pensamientos y recuerdos hostiles. Hay pruebas de que las personas tenemos más pensamientos hostiles cuando nos sentimos físicamente incómodos (Rule, Taylor y Doobs, 1987; Berkowitz, 1989, 1990).

6. Otros hallazgos indican que la **estimulación aversiva produce ideas hostiles** y/o de **ira** incluso aunque nadie haya maltratado voluntariamente a los sujetos; los acontecimientos tristes producen muchas veces ira y tristeza y la depresión también puede producir sentimientos de ira y actos impulsivos de agresión (Diener e Iran-Nejad, 1986; James, 1989; Berkowitz, 1990).

7. Finalmente, afirma que ciertos estímulos que rodean a la situación pueden intensificar o incluso **activar** las **inclinaciones agresivas** cuando los estímulos implícitamente tienen un significado agresivo y/o cuando están asociados con el dolor y el sufrimiento.

Es interesante destacar la importancia que este nuevo modelo atribuye a las cogniciones como elementos mediadores de la experiencia y de los sentimientos humanos. Así, la frustración no se experimenta únicamente ante la presencia de una barrera externa que no permite obtener la recompensa o el resultado deseado, sino que sería una reacción emocional interna frente a determinada dificultad, siendo

imprescindible para ello la intervención de elementos cognitivos de la persona, es decir, que para ella dicha situación sea interpretada como amenazante.

Este factor cognitivo abre nuevas posibilidades y flexibiliza la hipótesis Frustración-Agresión, al reconocer que la conducta humana va más allá del simple estímulo (situación frustrante) y respuesta (conducta agresiva), concediéndole un lugar privilegiado a la experiencia y al aprendizaje, que juntos modulan las emociones, los sentimientos, los pensamientos, las reacciones, etc. Estos elementos, unidos a los componentes fisiológicos, psicológicos y sociológicos, crean una ecología humana más amplia, donde además de la conducta agresiva, son posibles diversas manifestaciones ante la frustración.

#### 1.3.1.3 Teoría del Aprendizaje Social:

Durante muchos años, las explicaciones psicológicas de la agresión se han limitado a actos individuales llevados a cabo con el fin de causar daño, reduciendo así tanto los instigadores como los propósitos de dicha conducta. Pero, *“como la agresión tiene muchos determinantes y diversos propósitos”* (Bandura, 1973), las formulaciones teóricas basadas en la presencia de una frustración como elemento instigador de la agresión y en el deseo de hacer daño como objetivo prioritario, se quedan cortas al explicar el fenómeno de la agresión. Por consiguiente, la **Teoría del Aprendizaje Social** pretende ofrecer un **modelo explicativo más amplio** *“para abarcar las condiciones que regulan todas las facetas de la agresión, sea individual o colectiva, sancionada personal o institucionalmente”* (Bandura y Ribes, 1975, p.309).

Bandura (1973) plantea que la **frustración** no genera una pulsión agresiva que necesite descargarse mediante conductas dañinas o lesivas, sino que crea un estado general de **activación emocional** a partir del cual se pueden producir una serie de conductas (dependencia, logro, agresión, resignación, somatización, soluciones constructivas, etc.), dependiendo de los tipos y la eficacia de las respuestas que la persona haya aprendido para manejar el estrés. Los puntos más importantes de su Teoría se pueden resumir en los siguientes:

1. La **agresión** es definida "*como la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad*" (Bandura y Ribes, 1975, p.309), pudiendo adoptar el daño tanto **formas psicológicas** (devaluación y degradación) como **daño físico**. En la **valoración** de este daño intervienen **procesos de clasificación social**, que determinarán su significado agresivo o no y a través de juicios subjetivos se decidirá si fue intencional o accidental. Además, hay **factores que influyen** en dicha **valoración**: el sexo, la edad, el nivel socioeconómico y los antecedentes étnicos del agresor; aunque se reconoce también la influencia de los valores que defienden los que realizan la clasificación.

2. Se afirma que uno de los rasgos característicos y definitorios de la Teoría del Aprendizaje Social es que **explica** a la **conducta humana** y su **funcionamiento psicológico** como el producto de la **interacción recíproca** y **continua** entre el **individuo** y el **medio ambiente**, admitiendo la participación no sólo de factores sociales o aprendidos sino también de factores de tipo biológico o genéticos. Concretamente, Bandura postulaba que las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, sino que **pueden adquirirlos**, bien sea por observación de **modelos** o por **experiencia directa**, aunque afirma que "*estos nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sea directa u observada. Obviamente, la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje*" (Bandura y Ribes, 1975, p.312).

3. El aprendizaje por **observación de modelos agresivos** no se produce de forma automática por dos motivos: a). Hay personas que no se benefician del ejemplo porque no atienden a los rasgos esenciales del modelo; b). La observación de dicha conducta del modelo no tendrá ninguna influencia si la persona olvida lo observado. Para que esto consiga algún grado de permanencia es imprescindible representarlo mediante palabras, imágenes, signos o símbolos (Bandura, Grusec y Menlove, 1966). Esto nos remite a la importancia de los procesos cognitivos que permiten encadenar dicha acción agresiva en secuencias de acción dentro de la memoria, donde son almacenadas y posteriormente utilizadas para generar más reglas abstractas de conducta.

4. Pero, lo anterior no es suficiente para comportarse de forma agresiva, pudiéndose interferir la realización conductual cuando: a). La persona no posee las

capacidades físicas; b). Carece de los medios necesarios para ejecutar la agresión; c). La conducta no tiene valor funcional para ella y d). Está sancionada de forma negativa. Esto significa que, cuando se han aprendido diversas conductas agresivas, además de los componentes cognitivos, el medio sociocultural jugará un papel determinante en su ejecución o no.

5. Los teóricos del Aprendizaje Social reconocen **tres fuentes** principales de **modelamiento** de la **conducta agresiva**: 1). Las influencias familiares; 2). Las influencias subculturales y 3). El modelamiento simbólico. Analizando las **influencias familiares** llegan a la conclusión de que es una de las fuentes que tiene mayor repercusión en la vida de las personas, tanto por su disponibilidad de modelos como por las consecuencias que pueden ocasionar, reconociendo que las mayores tasas de conducta agresiva se encuentran en aquellos medios caracterizados por su gran cantidad de modelos agresivos y en donde la agresividad es considerada como un valioso atributo Hay muchas investigaciones que aportan datos interesantes sobre este tema (Baumrind, 1973; McCord, 1979; Olweus, 1980; Loeber y Dishion, 1983; Perry y Bussey, 1984; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984; Patterson, 1986). Haciendo referencia al **modelamiento simbólico**, destacan la influencia de la **televisión** tanto por su continua presencia en la vida cotidiana como por la gran dosis de realidad que refleja en sus programas, teniendo presente que los patrones de respuesta transmitidos gráfica o verbalmente, pueden aprenderse a través de la observación de una manera tan eficaz como aquellos presentados mediante demostraciones sociales (Bandura, Ross y Ross, 1963 a; Bandura y Mischel, 1965). Otros investigadores han demostrado que la exposición a la violencia televisada incrementa la agresividad interpersonal (Steuer, Applefield y Smith, 1971; Parke y col., 1972; Stein, Friedrich y Vondracek, 1972).

6. Respecto al **aprendizaje** de la **conducta agresiva** por **experiencia directa**, los teóricos del aprendizaje afirman que dicha conducta también se puede aprender mediante **recompensas** y **castigos** otorgados ante ejecuciones de ensayo y error. Así, un niño pacífico puede convertirse en agresivo mediante un proceso en el que primero ejerce el papel de víctima y posteriormente contraataca con resultados exitosos (Patterson, Littman y Bricker, 1961). Lo anterior obedece a que *“las influencias del modelamiento y del reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión en la vida diaria”* (Bandura y Ribes, 1975, p.319).

7. La teoría va más allá del aprendizaje de la conducta agresiva y hace referencia a los **elementos** que la **activan** y **canalizan**, denominados **instigadores**, entre los que destacan: a) El modelamiento, con su función discriminativa, desinhibitoria, de activación emocional o de intensificación del estímulo; b) El tratamiento aversivo (ataques físicos, amenazas e insultos verbales, entre otros); c) La anticipación de consecuencias positivas y d) El control instruccional (recompensar la obediencia a determinadas órdenes que exigen conductas agresivas y violentas y castigar su incumplimiento).

8. Finalmente, otro punto importante que aborda esta teoría es el de las condiciones de **mantenimiento**. Afirman que la **conducta agresiva**, igual que cualquier otro tipo de conducta, está **controlada en gran medida** por **sus consecuencias**; por lo tanto, se puede modificar si alteramos los efectos que produce (Bandura, 1963). En este sentido se debe tener muy claro que la **agresión** tiene un **valor funcional** muy **distinto** para cada persona y aún varía dentro del propio individuo, dependiendo de las circunstancias. Destacan tres formas de **control del reforzamiento**: 1). Reforzamiento externo directo; 2). Reforzamiento vicario; 3). Autorreforzamiento.

9. Pero, estos **patrones de reforzamiento** o de **castigo** se pueden ver alterados, independientemente de las circunstancias o de la víctima de la agresión, mediante **prácticas de exoneración** que pueden adoptar diferentes formas: a). Atenuación de la agresión por comparación ventajosa; b). Justificación de la agresión en función de principios más elevados (libertad, justicia, paz, igualdad, etc.); c). Desplazamiento de la responsabilidad; d). Difusión de la responsabilidad; e). Deshumanización de las víctimas; f). Atribución de culpa a las víctimas; g). Falseamiento de las consecuencias; h). Desensibilización graduada.

Una vez revisados los postulados más importantes del Aprendizaje Social de la Agresión, es importante destacar que este enfoque rechaza abiertamente la concepción innatista de la agresividad humana; por lo tanto, ésta no se conceptualiza ni como pulsión ni como instinto presente en el individuo, sino como una de las múltiples respuestas que se pueden dar, no sólo frente a una frustración, sino ante cualquier situación conflictiva generada en determinado entorno sociocultural. Este planteamiento es muy importante en la medida que traslada el origen de la agresión del individuo al medio social,

contribuyendo a cuestionar creencias relacionadas con la inevitabilidad de la agresividad en los seres humanos y abriendo nuevos horizontes a otros modelos donde predomina una visión optimista acerca de su control y evitabilidad, porque al ser producto de las condiciones socioculturales creadas por las personas, son precisamente ellas mismas las encargadas de modificarlas para que esta conducta sea ineficaz o innecesaria.

Aunque parte de una definición muy clásica de la agresión como una conducta que produce daño, poco a poco va incluyendo nuevos elementos que la van matizando y ampliando, hasta trascender lo puramente psicológico, concediéndole un lugar privilegiado a los factores socioculturales, sin dejar a un lado los elementos biológicos y genéticos, pero se limita a presentarlos como simples elementos que intervienen, sin considerar las múltiples interacciones que surgen en la relación individuo-medio ambiente, que es una variable tan compleja como el propio sujeto y que requiere por tanto, un análisis más profundo y exhaustivo.

### 1.3.2 Modelos Actuales

#### 1.3.2.1 La Psicopatología Evolutiva

Recientemente se están abriendo unas vías muy sugerentes para explicar la ontogénesis de las conductas agresivas y violentas a partir de la **Teoría Etológica del Apego** (Bowlby, 1969; 1980; Ainsworth, 1980), que se intenta integrar dentro de la **Psicopatología Evolutiva** (Cicchetti, 1987; Rieder & Cicchetti, 1989; Aber, Allen, Carlson y Cicchetti, 1989), creándose de esta forma un marco conceptual más amplio y enriquecedor para el análisis y comprensión de la conducta agresiva humana.

De acuerdo con la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1989) el desarrollo es definido como *“una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales, que sigue un proceso de diferenciación e integración jerárquica y a partir del cual se adquieren niveles de competencia (social, emocional y cognitiva) progresivamente más complejos”* (Díaz-Aguado, 1996, Vol. 1, p.26). Esto significa que para lograr un desarrollo pleno es imprescindible la confluencia de una serie de variables tanto internas como externas al individuo en continua, recíproca y dinámica interacción, de ésta se derivará el aprendizaje de todas las herramientas cognitivas, sociales,

emocionales y culturales que le garantizarán un funcionamiento eficaz en su entorno y, por el contrario, la carencia de alguna de esas variables o su interacción negativa, dificultará el desarrollo y creará condiciones de riesgo (ejemplo, el maltrato infantil) que tiene graves consecuencias a corto y largo plazo para los niños y adolescentes (ejemplo, baja autoestima, problemas escolares, dificultades relacionales, etc.).

En relación con lo anterior, los teóricos de la Psicopatología Evolutiva reconocen que la comprensión de los **efectos** que las diferentes situaciones sufridas por el niño le generan a largo plazo, están en función del análisis de cómo influyen esas situaciones en las **tareas y competencias críticas** de cada **momento evolutivo** (Cicchetti, 1989). En nuestro medio María José Díaz-Aguado que ha llevado a cabo diferentes investigaciones sobre el maltrato infantil y sobre la violencia escolar, afirma que *“los estudios realizados sobre los efectos de la violencia en los niños proporciona un sólido respaldo a dicha hipótesis, al encontrar que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar de dicha violencia* (Díaz-Aguado, 1996, Vol. I, p.32). Los investigadores de este enfoque han destacado como **tareas evolutivas básicas** de la **infancia** las siguientes:

a) **“establecer relaciones de apego”**, tarea crítica de la primera infancia cuya función es generar los primeros modelos de interacción social y los mecanismos para enfrentar las situaciones de estrés, así como crear y fortalecer la seguridad básica.

b) **“establecer la autonomía y la motivación de eficacia”**, tarea crítica de la etapa preescolar y escolar, siendo su objetivo desarrollar la capacidad para relacionarse con diferentes adultos, adaptarse a diversas circunstancias de forma autónoma, diseñar objetivos propios y esforzarse por lograrlos.

c) **“desarrollar la competencia socioemocional y la interacción con sus compañeros”**, tarea crítica de toda la etapa escolar que tiene como meta fundamental la adquisición de la independencia, el intercambio desde una posición de reciprocidad y el aprendizaje de habilidades más sofisticadas como: negociación, cooperación, toma de perspectiva, etc., indispensables para un adecuado desempeño de los roles adultos.

Estos tres mecanismos básicos se inician desde edades muy tempranas y diferentes investigaciones aportan datos indicativos de que en los niños maltratados, su desarrollo parece estar deteriorado (Cicchetti & Schneider-Rosen, 1986; Cicchetti, 1989). Si durante su desarrollo los niños y niñas consiguen **solucionar de forma positiva** las tareas críticas mencionadas anteriormente, alcanzarán un adecuado nivel de competencia socioemocional que algunos autores consideran como una “*condición evolutiva compensadora*” al comprobar que la competencia social (evaluada mediante la capacidad para la solución de problemas y la ausencia de tendencias de atribución hostil), favorece su nivel de adaptación socioemocional (Downey & Walker, 1989). Por el contrario, las **dificultades** que encuentren los niños para **solucionar esas tareas críticas** les hará más vulnerables y se convertirá en una *condición de riesgo*.

#### 1.3.2.1.1 Establecer Relaciones de Apego.

Cada vez hay un mayor consenso respecto a la importancia de las primeras relaciones afectivas que el niño establece con los adultos significativos para la construcción de un modelo interno de las relaciones sociales, incluyendo lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás; este modelo ejercerá una marcada influencia en la regulación de la propia conducta y en los mecanismos de respuesta ante el estrés. Uno de los **autores más relevantes** de este **enfoque etológico de los modelos básicos** es el psicoanalista J. **Bowlby** (1969) que ha trazado un puente entre la psicología evolutiva y la etología. Pretende explicar por una parte, la estabilidad de la conducta humana, y por otra, la innegable labilidad o falta de estereotipias que también son características del comportamiento humano, afirmando que lo heredado no son precisamente pautas fijas de conducta, sino un **plan programado** (que no implica determinado) que se va **modificando** de acuerdo con las **circunstancias medioambientales** para lograr su adaptación. En este sentido, Bowlby (1969) afirma que el **niño está programado genéticamente para relacionarse de forma positiva** con el adulto que le cuida y asegurar así su protección y también la supervivencia de la especie. Además, tanto Bowlby (1969) como Ainsworth (1980) postulan que la conducta de las personas adultas en la relación de apego: a) También está programada genéticamente; b) Es complementaria con la conducta del pequeño; c) El resultado más probable es el mantenimiento de la proximidad y d) Su función biológica es la protección del menor.

Estos planteamientos se alejan de la explicación psicoanalítica tradicional de la formación del apego, según la cual éste se va formando mediante la asociación que se establece entre la satisfacción de las necesidades primarias y la persona que se las proporciona; o la explicación desde el punto de vista conductista que plantea la formación de una respuesta condicionada de amor ante la sola presencia de la madre que satisface las necesidades del niño y le aporta bienestar. Lo que postula la teoría etológica del apego es que la relación con los otros es una **necesidad primaria**, independiente de la satisfacción de otras necesidades y con gran valor para la supervivencia del individuo y de la especie. Esta tendencia es tan fuerte que se produce aunque la figura de apego emita señales amenazantes y únicamente no se produce bajo circunstancias excepcionales (ejemplo, cuando el adulto no tiene ni siquiera una disponibilidad psicológica mínima para el niño) (Ainsworth, 1980). Quizá el amplio intervalo de tiempo que transcurre entre el nacimiento y la función paternal podría explicar las anomalías evolutivas presentes en la conducta de algunos padres y madres que no tienen una actitud positiva para atender adecuadamente a sus hijos, obstaculizando así su desarrollo.

En relación con lo expuesto anteriormente, la teoría del apego afirma que una de las **causas** que puede explicar los **malos tratos** de los **padres hacia sus hijos** son las graves alteraciones en la relación de apego presente y/o pasada (Levine et al., 1991); además, una de las consecuencias del maltrato son las diferentes alteraciones en el establecimiento del apego en el niño (Ainsworth, 1980) que posteriormente serían las responsables de las dificultades socioemocionales a corto y largo plazo, entre las que se puede incluir la transmisión intergeneracional.

#### 1.3.2.1.1.1 *Etapas del Apego*

Los teóricos del apego diferencian entre **apego y conductas de apego**. “*El apego es propiamente el vínculo, una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y que se mantiene en la separación y la distancia*”. En cambio, las conductas de apego son las manifestaciones visibles de apego, “*conductas que favorecen la proximidad y el contacto, entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento, el abrazo, la sonrisa, el llanto o las llamadas*” (Delval, 1996, p.196). El apego también es definido como “*lazo afectivo fuerte y duradero que se establece entre el niño y la persona más cercana a él, que suele ser la madre. Ese*

*vínculo, no observable directamente, se infiere a través de conductas observables y cuantificables, llamadas conductas de apego. El apego tiene una función adaptativa que facilita la supervivencia por mantener a la cría cerca del adulto mientras no es autónoma”* (Herranz Ybarra y García Torres, 1997, p.191). Dicho vínculo no se establece de forma inmediata sino que va pasando por **diferentes etapas**, que siguiendo a las autoras anteriores, son las siguientes:

a) Etapa de Preapego (nacimiento a seis semanas): Durante este período el niño interacciona con balbuceos, miradas, sonrisas con todas las personas respondiendo positivamente ante los acercamientos y demostraciones afectivas de los adultos. En sus reacciones ya se puede apreciar que diferencia la voz de la madre de las otras personas, pero todavía no aparecen conductas de apego.

b) Etapa de Formación del Apego (seis semanas a seis-ocho meses): En esta etapa ya empieza a reconocer diferentes caras, iniciando la manifestación de respuestas diferenciadas hacia las personas y especialmente hacia su madre que se convierte en su centro de atención y ante la que es más fácil que presente sonrisas y balbuceos, mostrándose igualmente más tranquilo cuando ella le sostiene en brazos. Pero la separación de la madre no le produce mayor malestar que la pérdida en general de cualquier contacto humano.

c) Fase de Apego propiamente dicha (seis- ocho meses a 18 meses -2 años): A medida que crece, el pequeño además de progresar en el reconocimiento de la persona intenta estar cerca de ella, ya sea de forma directa o visual; por lo tanto durante esta fase, las manifestaciones de enfado y ansiedad que presenta el niño ante la separación de la madre, indican claramente que la relación de apego ya está establecida; afirmándose que en esta etapa es cuando se puede hablar plenamente del apego.

d) Formación de Relaciones Recíprocas (a partir de los 18 meses -2 años en adelante): En este momento el mayor desarrollo cognitivo, emocional y social del pequeño permiten que éste reduzca la ansiedad de separación gracias a la capacidad de representación mental, y a su mayor nivel de comprensión, pues se ha encontrado que la ausencia de la madre es menos traumática cuando ésta explica al pequeño las razones de la separación y el tiempo que durará. A los tres años, el niño todavía concibe la relación desde su propio punto de vista; aún le queda mucho camino por recorrer hasta conceptualizar a su madre como un ser

independiente de él, con sus propias motivaciones, necesidades, deseos, gustos, etc.; por tanto, despliega una serie de estrategias que intentan controlar su relación con ella, forzándola a negociar sus decisiones para que se adapte a sus deseos.

Cuando estas fases se han desarrollado normalmente, el resultado final es la creación de un vínculo afectivo sólido y duradero entre el pequeño y la madre, que permitirá que éste desarrolle poco a poco una capacidad cada vez mayor para vincularse socialmente con más personas: adultos con los que se relaciona en el entorno familiar (Bridges, Connell y Belsky, 1988), educadores profesionales (Howes et al., 1988); y además irá conquistando niveles superiores de autonomía y diferenciación en relación con dichas figuras (Aber & Allen, 1987). Una vez alcanzada la **adolescencia**, aumenta significativamente la capacidad de búsqueda de figuras de apego en contextos diferentes al familiar, con ellas se iniciarán relaciones cualitativamente diferentes en las que el propio sujeto se puede convertir en figura de apego, o puede desarrollar en su vida adulta conductas de cuidado y protección hacia niños, generalmente sus propios hijos (Crittenden & Ainsworth, 1989).

#### 1.3.2.1.1.2 *Importancia de las Relaciones Básicas*

El establecimiento de la relación primaria con la figura de apego parece tener una **enorme influencia** en: a) Los modelos básicos a partir de los cuales se aprenden las representaciones sociales posteriores; b) La capacidad de adaptación ante situaciones difíciles; c) El desarrollo moral (especialmente la empatía); d) El desarrollo intelectual; y e) La propia valoración. La explicación de esta situación la aportan diferentes teóricos (Egeland & Erickson, 1987; Crittenden, 1992; Bowlby, 1992) al afirmar que el **niño construye un modelo interno de las interacciones sociales a partir de esa primera relación de apego**, incluyendo **lo que se puede esperar de uno mismo y de los otros**. En la construcción de dicho modelo juega un papel muy importante el feedback de conductas y consecuencias que se dan en la relación entre el pequeño y la figura de apego, desempeñando un papel clave en la **regulación de su conducta**.

Se ha encontrado que cuando el **cuidador atiende las demandas del niño** de manera sensible y consistente, éste desarrolla una **seguridad básica** en que tiene capacidad para influir en los otros con éxito y que además sabe cómo conseguirlo (Díaz-

Aguado, 1986). La consecuencia lógica de esta interacción es que el **niño construye un modelo interno positivo** de la figura de apego: es una persona disponible, que le cuida, le protege, le ayuda y en el que puede confiar. De igual forma, el concepto que interioriza de sí mismo es el de una persona valiosa, que merece ser amada (Bowlby, 1980). Por lo tanto, una **relación de apego segura** facilita el desarrollo de expectativas positivas de uno mismo y de los demás que ayudan a: a) Acercarse al mundo de forma confiada; b) Solucionar de manera eficaz los problemas; c) Obtener ayuda de otras personas y d) Ofrecerles ayuda (Bowlby, 1982; Egeland & Erickson, 1987; Crittenden, 1992).

Por el contrario, se puede generar un **modelo de apego inseguro** si el **cuidador no atiende** a las **demandas del niño de forma adecuada**; es decir, mediante su disponibilidad e incondicionalidad, de esta forma el pequeño aprende a no confiar en nadie, a no esperar cuidado, protección o ayuda de otras personas, desarrollando así una **visión muy negativa del mundo** que le lleva a conceptualizarlo como un lugar imprevisible, desagradable y hostil, ante el cual aprende a responder con retraimiento o con conductas agresivas y violentas. Estas actitudes hacen más difícil su adaptación ante situaciones adversas y conflictivas, ante las que suele comportarse generando más conflicto y adversidad en un proceso de espiral escalonada que finalmente le conducirá a una gran inadaptación social (Bowlby, 1982; Crittenden, 1992). Este **modelo inseguro** presenta **tres formas de respuesta**:

1. Modelo Interno Ambivalente: surge cuando el pequeño ve frustrados sus intentos de atraer la atención del adulto o éstos reciben una respuesta inconsistente, entonces su conducta para reclamar la atención persiste, se hace más intensa y además se acompaña de manifestaciones de irritación. Como consecuencia la relación con el adulto es muy contradictoria y ambivalente, de atracción y rechazo, generando un modelo interno que le lleva a: a) Comportarse de forma antisocial como forma general de relación, utilizando el poder para obtener la atención que no consigue por otras vías; b) Emplear un estilo muy negativo para solucionar los problemas, generando más conflictividad (Crittenden & Ainsworth, 1989; Crittenden, 1992).

2. Modelo Interno de Evitación de los demás: Puede surgir como respuesta adaptativa ante situaciones de alto riesgo de ser maltratado, en las que el aislamiento y la pasividad podrían evitar que se desencadenara tal situación pero a la vez, perjudica

enormemente al niño al privarlo de las diferentes experiencias sociales indispensables para su sano desarrollo. Este modelo también puede explicar la actitud de hipervigilancia y la naturaleza de “camaleón” típica de ciertos niños víctimas del maltrato activo, que les mantiene en un estado de alerta continua ante el más mínimo cambio o dificultad que pueda surgir para protegerse de él (Martin & Rodeheffer, 1976).

3. Modelo Interno de Apego Desorganizado: Es el resultado de las graves inconsistencias de la figura de apego que, al mezclar tanto conductas positivas de protección como negativas de maltrato y abandono, puede generar en el niño la aparición de dos modelos internos contradictorios de dicha figura (que se puede presentar como protectora o maltratante) y de sí mismo (como un ser querido y valioso o rechazado e inútil). Los modelos se pueden alternar de acuerdo con las situaciones, aunque lo más probable es que uno sea el dominante (Bowlby, 1980).

Como reflejo de los modelos básicos se han llevado a cabo numerosos **estudios** sobre la **influencia familiar** en el **aprendizaje** de la **conducta agresiva**, encontrando que muchos niños agresivos provienen de hogares en los que padres y hermanos les han hecho sentir inseguridad y rechazo, los han sometido a estímulos aversivos incluyendo el castigo físico y diferentes formas de malos tratos, les han enseñado que la fuerza y la coerción es la única o la mejor forma de solucionar los conflictos y han fallado en enseñarles que la agresión no es aceptable (McCord, 1979; George & Main, 1979; Arend, Gove y Sroufe, 1979; Olweus, 1980; Loeber & Dishion, 1983; Lewis, Feiring, McGuffog y Jaskir, 1984; Patterson & Sthouthamer-Loeber, 1984; Eron & Huesmann, 1984; Erickson, Sroufe y Egelund, 1985, entre otros).

En síntesis, en los **antecedentes** de la **conducta agresiva** ocupa un lugar muy destacado la **familia**, porque en este entorno: a) Se aprende que es aceptable; b) Que se puede conseguir atención; c) Que es una alternativa a la victimización; para ello intervienen una serie de variables que van desde la falta de unas estructuras que sirvan como marco de referencia emocional y normativo a los niños, pasando por las prácticas disciplinares de madres y padres (poca supervisión, agresión parental, permisividad, inconsistencia, rechazo, escasez de técnicas de manejo de conflictos, etc.), hasta una historia familiar de conductas antisociales. Todas estas situaciones apoyan la hipótesis de los modelos básicos, defendiendo que niños y niñas aprenden la agresión por **imitación**

de sus **padres**, pues sus malos tratos, su falta de cuidados y cariño, pueden servir como modelos que inciden directamente en su conducta social cuando los pequeños acceden a otros ambientes de socialización como la escuela (Eron, Huesmann y Zelli, 1991; Patterson, Capaldi y Bank, 1991).

#### 1.3.2.1.2 Establecer la Autonomía y la Motivación de Eficacia:

El **apego seguro** favorece las **interacciones positivas** con otros **adultos** a medida que el niño crece y estimula su **capacidad para aprender** dentro de este marco relacional con una cierta **autonomía** (Aber & Allen, 1989). Es decir, a medida que el niño crece, la relación con nuevos adultos y la motivación de eficacia ganan importancia y llegan a sustituir el equilibrio entre seguridad del apego y deseo de exploración que predomina en los primeros años. *“La capacidad para relacionarse con nuevos adultos y la motivación de eficacia son componentes básicos de la capacidad de adaptación más allá del microsistema familiar; y resultan especialmente relevantes para la competencia escolar”* (Cicchetti et al., 1987 p.291).

La **motivación de eficacia** suele definirse como el deseo del niño de ser competente, de influir en el medio que le rodea, la motivación intrínseca por el logro, por la superación de las dificultades, por enfrentar nuevos retos, etc., siendo una de las **dimensiones psicológicas claves** en la **calidad de vida** de las personas y parece que tiene una relación muy estrecha con sus primeras experiencias de aprendizaje y además, desempeña un papel fundamental en la **adaptación escolar**. Para alcanzar una **adecuada motivación de eficacia** y un **sentimiento de confianza** en sus capacidades, es imprescindible que el niño reciba **mensajes positivos** y de **reconocimiento** por parte de las figuras significativas, cada vez que realice un esfuerzo de dominio independiente para conseguir sus objetivos. Por el contrario, cuando los mensajes que recibe son negativos, de rechazo o se le atiende de forma muy inconsistente, éste responde ante las dificultades en general, y el aprendizaje en particular, de forma ineficaz y con manifestaciones de ansiedad producidas por la anticipación de resultados negativos y de fracaso. Como consecuencia, en tales situaciones el niño suele depender en gran medida de la aprobación de los demás (Harter & Zigler, 1974; Harter, 1978; Cicchetti et al., 1987; Aber & Allen, 1989; Díaz-Aguado, 1986; 1992). También se ha encontrado que los niños que carecen de un adecuado sentimiento de autoeficacia presentan graves dificultades para

relacionarse de forma eficaz y /o prosocial con sus pares (Wheeler & Ladd, 1982; Price & Ladd, 1986); aunque otra investigación encontró que los niños agresivos en comparación con sus pares no agresivos poseen más sentimientos de autoeficacia al enfrentarse a una tarea que exigía la utilización de una estrategia más asertiva y directa como es hablar al grupo y pedirles directamente que les dejen jugar (Crick & Dodge, 1989). En esta misma dirección otros estudios han encontrado que dichos sentimientos de autoeficacia no siempre cumplen una función positiva que potencie comportamientos prosociales, pues por ejemplo, los niños agresivos en comparación con sus pares, tienen más sentimientos de autoeficacia para la realización de estrategias que implican agresión física y verbal (D.G. Perry et al., 1986; Crick & Dodge, 1989; Quiggle et al., 1992).

#### 1.3.2.1.3 Interacción con los Compañeros y Competencia Social

Numerosas investigaciones confirman la **diferente naturaleza** de las **interacciones** con los **adultos** y con los **compañeros** de edad, éstas aunque se desarrollan en continua y estrecha interacción tienen **funciones distintas** y ninguna puede ser totalmente sustituida por la otra (Piaget, 1932; Sullivan, 1953; Harlow & Harlow, 1966; Hartup, 1970; Youniss, 1980; Díaz-Aguado, 1986; 1990; 1995). Existen datos que confirman la hipótesis de que cuando los niños han alcanzado una seguridad básica producto de su buena relación con la figura de apego, establecen relaciones más positivas con los demás, son más sensibles, más activos y por el contrario, cuando su apego ha sido inseguro, ambivalente o de evitación, tienen mayores dificultades de adaptación, son menos sensibles, establecen menos contactos con los otros, se comportan de forma negativa e ignoran a los demás (Lieberman, 1977; Pastor, 1981; Díaz-Aguado, 1986; Park & Waters, 1989).

Se puede afirmar que aunque cronológicamente la interacción con los adultos es primera y después se establece la interacción con los iguales, ello no significa que una sea más importante que la otra, porque sí bien es cierto que una relación de apego seguro es trascendental para las interacciones futuras, también es vital el contacto con los iguales para desarrollar habilidades más sofisticadas requeridas para intercambiar, negociar, cooperar, etc., aprendizaje favorecido por el marco de reciprocidad que caracteriza a estas relaciones y que en este sentido difiere de las relaciones con los adultos marcadas por una jerarquía. Por lo tanto, las **interacciones** y **relaciones** con los **pares** del mismo y del otro

sexo son **fundamentales** para el **desarrollo social** y para la **adaptación escolar** del **adolescente** (Díaz-Aguado, 1986; 1988; Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Coie, 1990; Ladd, 1990). Para un joven es muy importante ser socialmente incluido en un **grupo de pares**, éste le proporciona una oportunidad ideal para la **formación** de su **propia identidad** mediante la activación de los procesos de **comparación social** y **adopción de perspectivas** que finalmente le conducirán al conocimiento de sí mismo y de los demás (Selman, 1980; Kohlberg, 1984); también le ayudará a desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo, a mejorar su autoestima, a desarrollar la independencia para facilitar el proceso de separación de su familia, a crear su propio sistema de valores, a desarrollar el juicio moral, y a experimentar conductas de su rol adulto, incluyendo el sexual; en síntesis será **determinante** para su **adaptación emocional y conductual** (Hansen y otros, 1992; Csikszentmihalyi & Larson, 1984; Damon, 1983), ayudando a superar las limitaciones propias del egocentrismo adolescente.

No obstante, el **grupo de iguales** no siempre es generador de las consecuencias positivas expuestas anteriormente, sino que puede contribuir al **aprendizaje** de la **agresión**, considerando que la interacción con los pares es valiosa para enseñar a los niños el control de sus impulsos agresivos (Blurton-Jones, 1972; Strayer & Strayer, 1976); aunque a veces, pueden contribuir a enseñar nuevos hábitos agresivos tanto en niños que asisten a guarderías (Haskins, 1985) como en preadolescentes que pertenecen a pandillas y bandas de delincuentes en las que se recompensan unos a otros por realizar conductas agresivas, mejorando su posición dentro del grupo al demostrar conductas ofensivas y destructivas (Buehler, Patterson y Furniss, 1966). De hecho, la asociación de delincuentes juveniles con compañeros también delincuentes es un poderoso predictor de la continuidad de la conducta antisocial (Cairns & Cairns, 1991). También los pares pueden contribuir al **surgimiento** de **conductas de rechazo** y **aislamiento** que generan mucho estrés e inadaptación escolar (Asher & Wheeler, 1985), efectos negativos que trascienden el ámbito escolar y sus repercusiones se hacen notar a nivel de graves problemas de adaptación socioemocional en la vida adulta, por ejemplo: a) Conductas autoagresivas; b) Delincuencia y conductas antisociales (Roff, 1972; Roff & Wirt, 1984); c) Suicidio (Stengle, 1971); y d) Relacionados con demandas de atención psiquiátrica (Cowen et al., 1973; Roff & Wirt, 1984).

Otra vía de **influencia** de los **iguales** es a través de la **adquisición de tendencias de atribución hostil** que suelen caracterizar a ciertos niños agresivos, adquisición que puede tener dos orígenes: a) En el tratamiento aversivo tanto físico como emocional que han recibido de sus progenitores o figuras de apego, que les conduce a un sentimiento de desconfianza hacia los demás y a adoptar una actitud de “alerta continua” en sus relaciones interpersonales, y b) Pueden dar el primer paso cuando interpretan una situación ambigua como hostil y responden agresivamente, teniendo en cuenta que los niños son especialmente críticos de sus pares que se involucran en agresión no provocada o injustificada (Lesser, 1959; Rule, Nesdale y McAra, 1974). Si los compañeros califican esa situación como neutra o no hostil, pueden interpretar la agresión como injustificada, etiquetando al niño de agresivo, situación que lleva al rechazo, a manifestarle antipatía, desconfianza y a esperar lo peor de ellos (Dodge, 1980; 1983; Coie & Kupersmidt, 1983; Perry y otros, 1986), llegando a tratarlos con hostilidad abierta (Dodge & Frame, 1982). De esta manera se crean las bases para que el círculo vicioso de tendencias de atribución hostil - rechazo - confirmación de sus tendencias- más conducta agresiva- más rechazo, queden establecidas (Dodge, 1980; 1986).

Finalmente, es importante destacar los comportamientos tan opuestos que caracterizan a los **adolescentes aceptados** por sus compañeros y que han desarrollado un nivel de competencia socioemocional adecuado de aquellos rechazados, situación que generalmente es producto de la carencia de dicha competencia. Los primeros (aceptados) presentan, entre otras, las siguientes **características** (Hymel & Rubin, 1985; Coie y otros, 1990): a) Comportarse de forma más amistosa y cooperativa; b) Demostrar habilidades relacionadas con dar apoyo interpersonal, ayuda y comprensión; c) Manifestar más conductas de autorregulación y liderazgo; d) Ser útiles, competentes e inteligentes; y e) Tener buen sentido del humor, ser entusiastas y alegres.

Por su parte, en los **adolescentes rechazados** se han encontrado las siguientes **conductas**, entre otras (Carlson, Lahey y Neeper, 1984; Rubin & Krasnor, 1986; French, 1988; Bierman & Mumma, 1989; Díaz-Aguado, 1988; 1990; Coie y otros, 1990; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; Crick & Ladd, 1990): a) Se adaptan peor a las situaciones sociales al no tener en cuenta las consecuencias de sus conductas; b) Anticipan consecuencias positivas de estrategias negativas o agresivas y esperan resultados negativos de estrategias prosociales; c) Tienen problemas de relación con la autoridad; d)

Presentan dificultad para relacionarse con los demás en un plano de igualdad, no dan o reciben ayuda fácilmente; e) Manifiestan conductas de dependencia e inmadurez y necesitan frecuentemente llamar la atención y f) Tienen tendencia a expresar rechazo más que sentimientos y comportamientos de aceptación.

En conclusión, los datos anteriormente expuestos reflejan la estrecha relación que existe entre **agresión** y **exclusión social**, pudiendo la agresión conducir a la exclusión y ésta a su vez puede aumentar conductas antisociales que lleven al adolescente a refugiarse en identidades negativas.

### 1.3.2.2 La Psicología Ecológica

Es una aproximación diferente al estudio del desarrollo humano que tiene como eje central analizar el **proceso** mediante el cual el **organismo humano** en crecimiento, **realiza una acomodación progresiva** a su medio **ambiente inmediato** y cómo esta relación es afectada por fuerzas que provienen de entornos físicos y sociales más remotos y mayores, implicando así a diversas disciplinas científicas: biológicas, psicológicas y sociales, que intervienen en el complejo proceso evolutivo que finalmente convierte a un ser indefenso y dependiente en un adulto eficaz y autónomo (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980). Uno de los **autores más reconocidos** de este enfoque es Urie **Bronfenbrenner**, afirmando que *“la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos”* (1979, p.40) . Algunos de los planteamientos más importantes de este enfoque se encuentran en su obra *“La Ecología del Desarrollo Humano”* (1979) y son los siguientes:

1. La **conducta** surge en función del **intercambio** de la **persona** con el **ambiente**. La **persona en desarrollo** es una **entidad creciente** y **dinámica** que poco a poco va reestructurando el medio en que vive.

2. La **interacción individuo-medio** ambiente es **bidireccional** y **recíproca**.

3. El **ambiente** va más allá del entorno inmediato, incluyendo **entornos más amplios** y sus respectivas influencias e interconexiones.

4. Un entorno es el lugar donde las personas pueden fácilmente interactuar cara-cara.

5. Defiende una **concepción topológica** según la cual el **ambiente ecológico** está formado por una serie de **estructuras concéntricas**, en la que cada una está contenida en la siguiente y se denominan así:

a) **Microsistema:** Actividades, roles e interacciones que la persona en desarrollo experimenta en un entorno inmediato determinado (ejemplo, hogar, escuela, lugar de trabajo).

b) **Mesosistema:** Conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que realmente participa la persona (ejemplo, relación entre familia y escuela; trabajo y vida social).

c) **Exosistema:** Los entornos en los que quizá el sujeto no participa directamente, pero que sí influyen en aquellos en los que éste se desenvuelve (ejemplo, para los niños, el lugar de trabajo de sus padres, el círculo de amigos de sus hermanos mayores).

d) **Macrosistema:** Correspondencias tanto en forma como en contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen a nivel de subcultura o de cultura en general, con cualquier otro sistema de creencias que apoye estas correspondencias (ejemplo, una casa, un colegio y un bar, pueden tener un aspecto y unas funciones muy similares en España, pero todas tienen sus diferencias comparadas con sus equivalentes en Latinoamérica).

6. El **desarrollo** es un **proceso** mediante el cual el **ser humano transforma** y se **apropia** de su **medio ambiente**, lleva implícitos cambios tanto en el campo de la percepción como de la acción y *“cada uno de estos campos tienen una estructura que es isomórfica con los cuatro niveles del ambiente ecológico”* (p.47).

7. Estos procesos son estimulados por la **transición ecológica** que surge cuando se producen **variaciones** en la **posición** de una persona en su **ambiente ecológico** a raíz de un cambio en su entorno, de sus funciones dentro de él o de los dos a la vez.

En síntesis, la psicología ecológica *“trata de investigar las propiedades del entorno y su incidencia en el desarrollo de la conducta. Sus preocupaciones se orientan más a las descripciones de las relaciones sociales que a determinar los mecanismos del desarrollo. (...) De acuerdo con Bronfenbrenner, se pretende captar, a través de los diseños metodológicos más apropiados, el entorno social más amplio posible; para ello es necesario trascender las relaciones diádicas y los efectos meramente unidireccionales de la intervención social”* (Lacasa y García Madruga, 1997, p.53-54).

Los planteamientos anteriores permiten entonces afirmar que para lograr una aproximación más real y completa al fenómeno de la agresión se debe explorar al individuo con todas sus variables internas y externas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, éticas, así como todas las posibles interacciones e interconexiones que surjan con el entorno, a diferentes niveles, tal como lo sugiere la psicología ecológica.

#### 1.3.2.2.1 El Microsistema Familiar

El **ambiente familiar** es trascendental en la vida de los seres humanos teniendo en cuenta que dentro de él se **adquieren** los **primeros esquemas** y **modelos** de conducta que guiarán las futuras relaciones sociales y las expectativas básicas acerca de sí mismo y de los demás. La mayoría de las personas disfrutaban de un ambiente familiar cálido, seguro y protector, pero muchas investigaciones han encontrado que gran parte de las conductas agresivas presentes en niños y jóvenes en la actualidad, son producto del deterioro de la interacción familiar que conduce a *“deteriorar aún más dicha interacción al: 1) disminuir la posibilidad de establecer relaciones positivas; 2) repetirse crónicamente y hacerse con ello más grave; 3) y extenderse a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen”* (Díaz-Aguado, 1996, Vol. I, p.65).

Cuando tanto niños como jóvenes están continuamente expuestos a **actos agresivos** en su **propia familia**, lo más probable es que aprendan a conceptualizar el **mundo** como un lugar inseguro, **hostil** y en el que sólo existen dos papeles: el de **agresor** y **agredido**, legitimando el primero al considerarlo como la única vía para hacer frente a la victimización. Además, estudios realizados han encontrado una relación significativa entre la utilización de la agresión hacia los niños y el empleo de ella entre los propios adultos que conviven con ellos (Strauss et al., 1980); también han reportado **problemas**

de **internalización** (aislamiento, resentimiento, miedo) y **externalización** (conductas de desafío, agresividad) en los niños que conviven con mujeres maltratadas, que son muy parecidos a los que produce el hecho de ser directamente maltratados (Emery, 1989).

Hay una serie de situaciones o **factores** que en la actualidad se reconocen como **generadores de estrés** en la **familia**, llegándose a la conclusión de que las conductas violentas, agresivas y de malos tratos pueden darse con más probabilidad cuando ese nivel de estrés y tensión experimentado por los padres supera su capacidad para afrontarlo. Dichas situaciones están muy relacionadas con **condiciones extremas de pobreza y marginación** con todas sus secuelas: exclusión social, acceso limitado a los bienes y servicios públicos, hacinamiento, problemas higiénicos, de salud, etc. (Wolfe, 1988; Trickett et al., 1991). Lógicamente, no se puede afirmar que la pobreza genere actitudes y conductas agresivas por sí sola, sino que aumenta la probabilidad de ellas; además, a dichas condiciones de pobreza se suelen sumar dificultades relacionales y de convivencia al interior de la familia (trato aversivo, conflictos, peleas entre padres-hijos, pareja conyugal, hermanos, etc.) y fuera de esta (problemas con vecinos, con profesores) que dificultan aún más desarrollar estrategias eficaces para compensar o superar tales variables de riesgo (ejemplo, conductas prosociales, habilidades socioemocionales, desarrollo de la autoestima, etc.). Por lo tanto, ayudar a estas familias a **mejorar su situación socioeconómica**, es una de las **actuaciones** fundamentales que se perfilan en el **tratamiento y prevención** de las **conductas agresivas** en las **familias**.

#### 1.3.2.2.2 Familia y Entorno (Mesosistema)

La Psicología Ecológica de Bronfenbrenner (1979) plantea respecto a la relación madre-hijo, padre-hijo y la influencia que reciben del exterior que *“la capacidad de una diada para funcionar efectivamente como contexto de desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de otras relaciones diádicas con terceros. El potencial de desarrollo de la diada original aumenta en la medida en que cada una de estas diadas externas implica sentimientos positivos mutuos, y los terceros apoyan las actividades de desarrollo que se realizan en la diada original. Por el contrario, el potencial de desarrollo de la diada se debilita en la medida en que cada una de las diadas externas implica antagonismo mutuo, y los terceros desalientan o interfieren en las actividades de desarrollo que se realizan en la diada original”* (p.98).

Estos postulados se pueden aplicar a los contextos en los que se producen episodios de **violencia familiar**, pues como se mencionó anteriormente, en estas familias suelen presentarse muchos problemas relacionales en las diferentes diadas que se forman en su interior y de éstas con terceras personas o grupos que les conducen al **aislamiento**, siendo éste tanto consecuencia de los déficits que contribuyen a las conductas agresivas como un **factor de riesgo** en sí mismo, al restringir el apoyo social necesario para que los padres: a) Disminuyan las fuentes de estrés y b) Mejoren su competencia educativa (Belsky & Vondra, 1989; Kauffman & Zigler, 1989).

#### 1.3.2.2.3 Microsistema Escolar

Aunque uno de los grandes objetivos de la escuela es contribuir al desarrollo integral del ser humano, meta en la que participan los miembros de la comunidad educativa en su conjunto, no siempre todos los escolares lo consiguen. En los últimos años se ha venido detectando un fenómeno de **malos tratos** y **agresiones** entre **compañeros** que algunos investigadores denominan “**bullying**” (del inglés bully = matón). Dicho fenómeno se ha definido como “*un subconjunto de conducta agresiva donde hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo*”; también “*es un comportamiento de intimidación, de rechazo, maltrato, ridiculización, aislamiento y victimización que incluye más agresión emocional y verbal que física, que perdura en el tiempo y que tiene consecuencias muy devastadoras*” (Olweus, 1991; 1993; Whitney & Smith, 1993; Ortega, 1994 a; 1994 b; Ortega y Mora-Merchán, 1995 a; 1995 b).

Respecto a las **consecuencias**, hay acuerdo entre los estudiosos del tema en que afecta a todos los elementos implicados: a) **La víctima**: sufre pérdida de confianza en sí misma y en los demás, baja autoestima, aparición de enormes grados de ansiedad, miedo y rechazo escolar, fracaso escolar (problemas de concentración, atención, absentismo, bajo rendimiento, etc.); b) **El agresor**: refuerza su comportamiento que le lleva a utilizar la fuerza y el poder coercitivo para alcanzar sus objetivos, disminución de su capacidad de comprensión moral y de toma de perspectiva, elementos fundamentales para la competencia socioemocional, aumentando así sus dificultades relacionales; c) **Los observadores**: en aquellas personas que conviven con escenas de agresiones, que no participan directamente pero que tampoco la impiden o la denuncian, poco a poco se van

generando sentimientos de insolidaridad, falta de sensibilidad y apatía hacia el dolor ajeno, que fácilmente puede conducirles a ejercer tales conductas en el futuro; d) **El contexto escolar**: en general, cuando se producen este tipo de situaciones, se ve afectada la calidad de vida de todas las personas que conviven en ese entorno ecológico, pues el ambiente de trabajo se hace muy difícil, se aumentan las tensiones que cada vez conducen a situaciones más graves, interfiriendo de esta forma el logro de los diferentes objetivos.

Las consecuencias anteriores se agravan al ser el **bullying** un **fenómeno “recubierto de silencio”**; la víctima no suele comentarlo ni en su microsistema escolar ni en el familiar, quedando así más desprotegida y privada del apoyo que le podría aportar el mesosistema escuela-familia, cuyo potencial evolutivo *“aumenta en función del número de vínculos de apoyo que existen entre ese entorno y otros (...) la condición menos favorable para el desarrollo es aquella en la que los vínculos complementarios no sirven de apoyo o no existen en absoluto, es decir, cuando el mesosistema tiene vínculos débiles”* (Bronfenbrenner, 1979, p.239). Por lo tanto, **fortalecer los lazos de comunicación escuela- familia**, enseñar un estilo no violento para manifestar las tensiones y solucionar los conflictos; y rechazar de una forma explícita todas las manifestaciones agresivas y/o violentas, son vías que conducen a su **prevención**.

#### 1.3.2.2.4 Importancia del Exosistema: Los Medios de Comunicación

Cada día la rutina de las personas se ve interrumpida por noticias que llegan de diferentes partes del mundo a través de los diversos medios de comunicación: prensa, radio, televisión, etc., que al penetrar en el hogar procedentes de una fuente exterior forman parte del exosistema del niño (Bronfenbrenner, 1979). Quizá uno de los aspectos más estudiados y controvertidos es la **influencia** de la **televisión** en las **conductas agresivas y violentas** de **niños y jóvenes** y en este sentido el citado autor manifestaba que *“el peligro principal de la pantalla de televisión no reside tanto en la conducta que produce como en la que impide: las conversaciones, los juegos, las festividades familiares y las discusiones, a través de las cuales se produce una buena parte del aprendizaje del niño, y se forma su carácter”* (Bronfenbrenner, 1974 c, p.170). Las posturas de diferentes investigadores van desde los que afirman que ver violencia puede ser una de las causas de las conductas agresivas de los niños (Bandura, 1975; Liebert & Sprafkin, 1988; Carlson, Marcus-Newhall y Miller, 1989; Bushman & Geen, 1990; entre

otros), hasta posturas más escépticas defendidas por los que afirman que aún no se ha demostrado que presenciar violencia o actos agresivos en televisión cause agresión, quizá sólo están dispuestos a reconocer que causa alguna “leve influencia” sobre el comportamiento del observador (Freedman, 1984; McGuire, 1986).

Algunas de las investigaciones que han confirmado efectos causales, reportan que los niños con fuertes preferencias por programas de televisión violentos son más agresivos que sus iguales (Eron, 1963; Singer & Singer, 1981) y esta relación se mantiene a través de diversas culturas (Eron, 1982; Huesmann & Eron, 1986); además, están implicados en más actividades violentas cuando son adultos (Eron et al, 1972; Eron & Huesmann, 1984). Entre las **conclusiones** generales de diferentes estudios llevados a cabo sobre este tema se destacan: (Bandura, 1979; Huesmann & Eron, 1986; Huesmann, 1986; Gerbner et al., 1986; Salomón, 1992; Bartrina, 1994; Bryant & Zillmann, 1996; entre otros):

- a. En la **conducta inmediata** de los niños influyen los comportamientos tanto positivos como negativos que observan en la pequeña pantalla.
- b. Los efectos de la televisión a **largo plazo** están en **función** de la **calidad** de las **relaciones** que el pequeño ha establecido con las **personas significativas**, a partir de las cuales establece los esquemas básicos para comprenderse a sí mismo, a los otros y al mundo que le rodea, incluyendo lo que observa en la televisión.
- c. La televisión más que crear comportamientos de forma directa e inmediata, **interviene** en la **elaboración** de los **significados sociales y culturales** que guían la conducta de los pequeños; es decir, actúa como un “*prisma cognitivo*”, como una herramienta de mediación entre el sujeto y la cultura.
- d. En este sentido, han encontrado que la violencia televisada enseña a los niños **estilos de conducta agresiva** como **forma eficaz** de **solución** de **conflictos**, reflejándola como un **medio legítimo** para lograr los fines deseados; **altera** las **restricciones** sobre la **agresión**, transmitiendo el mensaje de que la agresión es trivial y aceptable; **modela negativamente** las **imágenes** y **perspectivas** de muchos niños y jóvenes acerca de su **mundo social** y de las **interacciones** que establece con los otros, generando la idea de que el mundo es un lugar hostil y fortaleciendo las tendencias de atribución hostil.

- e. Existen **poblaciones** consideradas de “*alto riesgo*” en las que confluyen variables familiares y socioeconómicas que las hacen más **vulnerables** a determinados contenidos o mensajes televisivos, pudiendo convertirse éstos en detonantes de conductas antisociales, violentas, criminales o en modelos a imitar con los que se sienten identificados.
- f. Los **medios audiovisuales** como la televisión, el vídeo, el cine, cuando son correctamente seleccionados también **pueden ser** utilizados como **eficaces herramientas educativas** en la prevención de las conductas agresivas, complementando los medios tradicionalmente empleados por el docente (libro de texto, pizarra, explicaciones verbales, etc.). Entre sus **ventajas** se suelen citar: mayor profundidad en el procesamiento de la información, mayor impacto emocional, facilidad para compartir sus contenidos por todo el grupo y mayor implicación de todos los alumnos, incluso de los que tienen problemas de atención, falta de motivación, dificultad de comprensión, etc., características que se encuentran en muchos chicos con mayor riesgo de sufrir o ejercer conductas agresivas.

#### 1.3.2.2.5 El Macrosistema Social

De acuerdo con la psicología ecológica “*el macrosistema se refiere al statu quo, entre otras cosas. De acuerdo con la ley de Leontiev, el macrosistema comprende el esquema del ambiente ecológico no sólo tal como es, sino también como podría llegar a ser si se alterara el orden social actual*” (Bronfenbrenner, 1979, p.313). En esta misma línea de pensamiento se puede afirmar que en **nuestra sociedad** hay una serie de **actitudes** y **creencias relacionadas** con las **conductas agresivas** y con los **distintos roles** y **relaciones sociales** en cuyo contexto se produce, que ejercen una marcada influencia en los comportamientos agresivos o violentos, siendo por lo tanto imprescindible emprender **acciones** que “*alteren ese orden de creencias establecido*” a **nivel macro** para lograr la **superación** de dichas **actitudes negativas**. Entre las acciones se destacan (Feshbach, 1974; Consejo de Europa, 1979; Belsky, 1980; Díaz-Aguado, 1996):

1. **Crítica** de la **violencia** en todas sus manifestaciones y desarrollo de un **clima adecuado** que permita solucionar los conflictos por medios pacíficos.

2. Conceptualización de la **violencia** como un **problema** en el que estamos **implicados todos** y contra el que debemos y podemos luchar para combatirlo entre todos.
3. Comprensión del proceso mediante el cual la **violencia genera más violencia**, así como su **multicausalidad**.
4. **Desarrollo** de la **tolerancia** como prerrequisito básico del respeto a los derechos humanos.
5. **Superación** de **estereotipos** especialmente los **sexistas**.

### 1.3.2.3 Modelos Cognitivos

Cada vez los investigadores aceptan más la idea de que ningún factor por sí mismo o ningún proceso psicológico único podría explicar la conducta agresiva humana (Eron, 1982; Huesmann, 1987; Eron & Huesmann, 1990). Hay una creciente evidencia de que la **agresión** es una **conducta** relativamente **estable** con relación a la población entre los niños y jóvenes y a través del **tiempo** y de las **situaciones** (Kagan & Moos, 1962; Lefkowitz, Eron, Walder y Huesmann, 1977; Olweus, 1979; Huesmann y otros, 1984; Olweus, 1984), afirmando que dicha estabilidad se debe a experiencias de **aprendizaje temprano**. La explicación procede del hallazgo de que con el desarrollo, los **patrones de agresión** están altamente **gobernados** por **procesos cognitivos específicos** y por los **mecanismos de procesamiento** de la **información social** que el sujeto activa cuando entra en interacción con su **medio ambiente** (Huesmann & Eron, 1984; Eron, 1984; Rubin & Krasnor, 1986; Dodge, 1980; 1986; Huesmann, 1986; 1987; 1988; Eron, 1987; Slaby & Guerra, 1988; Guerra & Slaby, 1990). Es decir, los niños van aprendiendo una **forma característica de pensamiento** que **dirige** su **conducta** social y es muy **resistente** al **cambio** (Huesmann, 1988) y con frecuencia **predicen** múltiples **dificultades socioemocionales** en la vida adulta (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984; Sharp & Smith, 1991; Eron, Huesmann, Zelli y Farrington, 1991).

Se han realizado numerosos estudios que han explorado la **relación** entre **cognición** y **agresión**, encontrando una relación entre la conducta agresiva de los niños y déficits en habilidades cuantitativas de solución de problemas sociales; por ejemplo, generación de soluciones alternativas (Spivack & Shure, 1974; Shure & Spivack, 1976; Richard & Dodge, 1982; Slaby & Guerra, 1988). También se han explorado los

contenidos cognitivos representados en creencias generalizadas; por ejemplo, creencias en un mundo hostil o violento (Huesmann y otros, 1984 a; 1984 b), o de que uno mismo es un blanco favorito de las intenciones hostiles y malignas de otros (Zelli, 1992).

Posteriormente, se ha ampliado el rango de variables cognitivas estudiadas y se ha reconocido que la **habilidad** del niño para **generar** y llevar a cabo **respuestas socialmente competentes**, depende de diversos **factores cognitivos** que afectan la **comprensión e interpretación** de los **eventos sociales**. En este sentido, se ha encontrado que personas altamente agresivas atribuyen de forma equivocada más hostilidad a los otros y en más situaciones sociales que sus compañeros no agresivos (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990). Tales tendencias de atribución hostil son particularmente evidentes en:

- a. Situaciones sociales ambiguas (Nasby et al., 1979; Slaby & Guerra, 1988).
- b. En contextos que son claramente no hostiles (Dodge & Newman, 1981; Dodge et al., 1984).
- c. Cuando las situaciones tienen gran relevancia emocional y cognitiva para sí mismo (Dodge & Frame, 1982; Dodge & Somberg, 1987; Sancilio et al., 1989).
- d. Cuando tales acciones se experimentan repetidamente (Waas, 1988).

Frente a los hallazgos anteriores, se han propuesto **diferentes explicaciones**. Una es que los sujetos agresivos poseen un **déficit** en las **habilidades de procesamiento** de la **información social** (Dodge, 1986; Dodge & Crick, 1990), atendiendo selectivamente a las señales sociales que favorecen interpretaciones hostiles de una situación determinada (Dodge & Frame, 1982; Gouze, 1987) o porque desatienden aquellas señales que facilitarían una interpretación más exacta de escenarios no hostiles (Dodge & Newman, 1981; Dodge, et al., 1984). Una segunda explicación sería que las **tendencias hostiles reflejan estructuras de conocimiento** altamente accesibles; es decir, las inferencias de hostilidad se pueden derivar de **esquemas cognitivos** que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Huesmann, 1988; Dodge & Crick, 1990; Dodge, 1993; Crick & Dodge, 1994). Dichos esquemas sugieren soluciones agresivas a conflictos sociales y sirven como mediadores tanto en las reacciones emocionales ante eventos externos como en las respuestas conductuales que le

siguen (Huesmann, 1988). A continuación se abordarán de forma más específica dos de los Modelos más relevantes dentro de este enfoque cognitivo.

#### 1.3.2.3.1 Modelo Cognitivo Social

En la actualidad, uno de los enfoques más importantes en el estudio de los **componentes cognitivos** de la **agresividad** es el **Modelo de Respuesta Social Adecuada**, teniendo como base el procesamiento de la información social, propuesto por Kenneth **Dodge** (1986). Su modelo describe una secuencia de cinco pasos cognitivos que son necesarios para que una persona reaccione de forma eficaz (por ejemplo, de forma no agresiva) ante situaciones o estímulos sociales. Cada paso es un componente necesario pero no suficiente para responder adecuadamente. Estos pasos son:

1. **Codificación de las Señales Sociales**: incluye la búsqueda y focalización de la atención sobre la información social relevante.

2. **Interpretación de dicha información**: incluye darle significados a las señales que se han atendido.

3. **Búsqueda de respuesta**: implica la generación de varias respuestas posibles ante la situación.

4. **Toma de Decisión de Respuesta**: Se trata de escoger una respuesta después de evaluar las consecuencias potenciales de cada una de las posibles soluciones generadas.

5. **Actuación**: Elección y aplicación de la solución elegida.

Después de llevar a cabo una serie de investigaciones (Dodge, 1980; Dodge y Newman, 1981; Richard y Dodge, 1982), éste encontró que los sujetos agresivos tenían problemas en todo el proceso puesto que:

a. Recogen menos información antes de tomar una decisión acerca de las intenciones de otro niño.

b. La interpretan sesgadamente. Es decir, tienden a percibir intenciones hostiles en los otros.

c. Generan menos soluciones que los no agresivos. Además dichas soluciones son más agresivas que prosociales o cooperativas.

d. Evalúan más favorablemente dichas soluciones debido a que esperan más recompensas por comportarse agresivamente que siendo menos agresivos.

e. Carecen de muchas de las habilidades (académicas y sociales) indispensables para obtener lo que desean por medios completamente pacíficos, cooperativos o prosociales.

#### 1.3.2.3.2 Modelo de Procesamiento de Información:

Desde esta óptica se postula que los procesos de aprendizaje y los procesos de generación de estrategias desarrolladas por los niños y niñas, están influenciados por sus **capacidades cognitivas** y por los **procedimientos de procesamiento de la información**. En resumen, los postulados más importantes de este Enfoque son los siguientes (Huesmann, 1987):

1. La **conducta social** está controlada en gran parte por programas conductuales que se han aprendido durante los primeros años de desarrollo. Dichos programas se pueden definir como “**guiones cognitivos**” que están almacenados en la memoria y que son utilizados como una guía para el comportamiento y la solución de problemas sociales.

2. Un **guión** es el que **indica** qué **eventos** sucederán en el medio ambiente, cómo **comportarse** en respuesta a dichos eventos y qué **resultados** probablemente obtendrá de esas conductas.

3. Hay tres posibles situaciones en las cuales las diferencias individuales pueden afectar la conducta:

a. La situación objetiva es definida por el problema social y las señales presentes en el medio ambiente. Sin embargo, la **interpretación** de estas **señales** puede **variar** de un niño a otro dependiendo de su **historia de aprendizaje anterior**. Por ejemplo, una persona que interpreta el entorno como más hostil puede comportarse más agresivamente.

b. Los **contenidos** almacenados en la memoria y los **procesos característicos** de esa **información almacenada** pueden hacer la conducta más o menos agresiva. Generalmente, soluciones más sutiles, menos directas y prosociales requieren una mayor búsqueda.

c. El pequeño **evalúa** cada guión que es recuperado para determinar si las **soluciones** sugeridas son socialmente adecuadas y si conseguirá la meta deseada. Se debe tener presente que diferentes niños pueden evaluar el mismo guión de forma muy diferente.

4. Un niño o niña inicia una interacción social con un **estado emocional previo** que está formado por **componentes fisiológicos** (factores estables como los neuroanatómicos, o transitorios como la dieta) y **cognitivos**. Este componente cognitivo está fuertemente influenciado por la historia de reforzamiento anterior y por las atribuciones que él hace de aquellos reforzamientos. Los estados emocionales se pueden prolongar durante algún tiempo; por lo tanto, un niño puede entrar en interacción social con un estado emocional que no está relacionado con las señales situacionales del momento actual y que va a influir tanto en la discriminación de las señales que atiende como en la forma de evaluarlas.

5. El resultado de la evaluación de las señales actuales será un **estado emocional revisado**. Dicho estado unido a las propiedades objetivas de la situación actual y a su evaluación cognitiva, determina cuáles guiones serán recuperados de la memoria para ejecutar un comportamiento. Todos los guiones recuperados no serán utilizados. Antes, el pequeño **reevalúa** el guión para saber si es adecuado o no, teniendo como base las **normas sociales** existentes que ha **internalizado** al respecto.

6. En términos generales, los guiones están almacenados en la memoria de la misma forma que las estrategias y programas que orientan la conducta intelectual; es decir, mediante dos procesos: a) Codificación inicial de la conducta observada y b) Ensayos repetidos. Es decir, para codificar una secuencia de conductas observadas como un guión, un niño/a primero deberá atender a la secuencia, de tal forma que señales o situaciones especialmente sobresalientes para el niño probablemente serán más codificadas. También puede ocurrir que muchas de las secuencias observadas nunca lleguen a ser codificadas porque el pequeño las percibe como inadecuadas.

7. No es suficiente que un **guión** se codifique y se archive en la memoria para que pueda influir en la conducta futura. Para ello deberá ser **recuperado** y **utilizado** cuando se enfrente con un problema social. Así, un guión podría ser utilizado más fácilmente si

las mismas señales específicas presentes en el medio ambiente en el momento de la recuperación fueron las mismas que estuvieron presentes en el momento de la codificación.

8. Este enfoque plantea que hay **cuatro formas** fundamentales en las que la **conducta agresiva** puede **perpetuarse por sí misma**, aún en el caso de que las consecuencias que se deriven sean objetivamente negativas:

- a. Evaluación falsa de los resultados.
- b. Falta de habilidad para generar algún guión alternativo.
- c. Alteración del esquema de evaluación para hacer la agresión más agradable.
- d. Organización del medio ambiente para conseguir que la agresión sea más aceptable.

Un ejemplo de aplicación del modelo de procesamiento de la información es el planteamiento realizado en torno a la influencia de las imágenes televisivas en la conducta agresiva de niños y mayores, teniendo en cuenta que no se pueden generalizar tales efectos porque no necesariamente contribuyen al desarrollo de una persona altamente agresiva, tal como se expuso en la influencia de los medios de comunicación, en el apartado anterior. Para comprender por qué unas personas se ven más afectadas y aprenden y/o refuerzan comportamientos agresivos a partir de escenas televisadas, mientras que otras no, este enfoque postula que la agresión es el resultado de déficits y dificultades en la forma como los niños procesan la información que procede de su medio ambiente social (Dodge, 1986; Rubin & Krasnor, 1986; Huesmann & Eron, 1986).

Concretamente, se afirma que los pequeños televidentes desarrollan una forma de entender la conducta agresiva mientras observan peleas, luchas y discusiones en la pantalla. Esto significa que desarrollan un guión que orienta y dirige sus expectativas en situaciones relevantes y les aporta una estrategia para resolver determinados problemas en sus interacciones sociales. Así, cuando estos niños o jóvenes tropiezan con una dificultad interpersonal, el guión predice la consecuencia más probable y la forma óptima de actuar en tales circunstancias. Si la persona ha desarrollado guiones muy agresivos, éstos estarán más disponibles y seguramente seleccionará uno de ellos para resolver su problema (Huesmann, 1986).

Los planteamientos realizados por Huesmann coinciden en algunos aspectos con los formulados en la teoría del aprendizaje social de Bandura, que ya fueron expuestos en otro apartado (p.48). Sólo se destacarán los más relevantes para el tema que aquí nos ocupa:

1. Las estrategias sociales de los niños pueden ser aprendidas a través de la observación de la conducta de otras personas, sean reales o imágenes de la televisión.

2. Para generar estas ideas y estrategias agresivas deben cumplirse ciertas condiciones previas: a) Atender a lo que ocurre en la pantalla, específicamente a los sucesos violentos: la escena será más significativa si el televidente piensa que el hecho que contempla es real y si se identifica con el agresor; b) Interpretar o codificar adecuadamente lo que ve: es más fácil formar un guión agresivo cuando se interpreta la agresión que ve como una conducta positiva o que reporta beneficios y c) Retener y ensayar: cuanto más practiquen y retengan las escenas aprendidas, más fuertemente se instalarán esos guiones en su memoria; además, a mayor variedad en la naturaleza de los ensayos, mayor variedad en las situaciones de aplicación (Huesmann, 1986).

#### **1.4 Conclusiones:**

A partir de lo expuesto anteriormente, se derivan las siguientes conclusiones para este trabajo de investigación:

1. No existe ningún elemento genético, biológico o fisiológico que obligue al ser humano a responder agresivamente.

2. Las personas tienen un legado genético que les aporta la potencialidad o disposición para responder de múltiples maneras ante los diferentes estímulos o situaciones. Podemos llegar a comportarnos de forma agresiva tanto como de forma solidaria, cooperativa o indiferente.

3. La agresividad como capacidad de respuesta seguirá formando parte del repertorio conductual humano. La forma de canalizar y expresar dicha potencialidad depende de variables cognitivas, afectivas, volitivas, culturales, etc., que la persona puede aprender a controlar.

4. En la expresión emocional desempeñan un papel crucial la mutua interacción de variables personales (biológicas, cognitivas, emocionales, experienciales, etc.), y los factores socioculturales del entorno, interacción que determinará el funcionamiento psicológico de las personas a diferentes niveles.

5. Los diferentes enfoques psicológicos del tema de la agresividad humana han seguido un largo recorrido desde los enfoques innatistas cuyo punto de partida es el propio individuo poseedor de un instinto o pulsión que necesita “drenarse frecuentemente”, hasta las teorías del aprendizaje que niegan dicho instinto y ponen el énfasis, no en el individuo sino en la sociedad y en el entorno ecológico que le rodea.

6. La conclusión final es que ninguna teoría por sí sola puede abarcar la complejidad de la agresividad humana, que siendo multicausal en su origen, requiere un abordaje multidisciplinar; así, los modelos conceptuales más actuales, adecuados e integradores para estudiar cómo se aprende la conducta agresiva son la psicopatología evolutiva, la psicología ecológica y los modelos cognitivos. Además, uno de los puntos fundamentales para avanzar en el estudio de este fenómeno es la precisión conceptual que permitirá elaborar mapas conceptuales donde términos como agresividad, agresión o violencia tengan su propio significado y matización; siendo éste el tema del próximo capítulo.



## Capítulo 2: AGRESIVIDAD, AGRESIÓN Y VIOLENCIA

### 2.1 Delimitación de los Conceptos de Agresividad y Agresión

Definir Agresividad y Agresión es una ardua tarea que han intentado científicos de diferentes disciplinas (Etólogos como K. Lorenz, 1966; Juristas como Aroneanu, 1958; Psiquiatras como D. Lagache, 1960; Sociólogos como Felson, 1978; y Psicólogos como Dollard y Miller, 1939; Buss, 1961; Bandura, 1973; Van Rillaer, 1978; Tedeschi, 1983, entre otros).

Con el término **Agresividad** suele hacerse referencia a la tendencia o disposición inicial que da lugar a la posterior agresión. En este sentido, Van Rillaer (1978, p.23) la define como “*disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo*”. Por otra parte, Lagache (1960) la conceptualiza como “*una disposición indispensable para que la personalidad pueda edificarse, y, más ampliamente, para que el individuo adopte su sitio en el medio social y responda a los desafíos que la realidad le impone*”. En otra dirección, Buss (1961, p.198) la define simplemente como “*costumbre de atacar*” y Berkowitz (1996, p.43) afirma que la agresividad hace referencia a la “*disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes*”.

Las definiciones anteriores tienen en común la idea de que la **Agresividad** es una **disposición**, pero no hay acuerdo respecto a la valencia positiva o negativa de dicha tendencia, que como tal es algo que está latente y puede no ponerse nunca en acción, o decidir de una manera consciente y responsable sus vías de expresión. Así se puede afirmar que la **agresividad** es una **capacidad** que tienen la mayoría de las personas pero que a diferencia del “*instinto*” que demanda satisfacción, ésta sólo es una posibilidad que puede utilizarse o no (Allport, 1953; Montagu, 1978; Van Rillaer, 1978; Berkowitz, 1996).

Algo similar sucede con la palabra **Agresión**; utilizada para designar el acto en sí, la conducta externamente observable. Con frecuencia se postula implícita o explícitamente que la “*la Agresividad es a la Agresión, lo que la disposición es al acto*” (Lagache, 1960, p.100). La controversia surge cuando se intenta delimitar los comportamientos que se pueden calificar como actos agresivos, teniendo en cuenta que la

agresión tiene muchos significados y que se puede ser agresivo tanto de **forma activa** (por ejemplo: amenazando, insultando, pegando o, matando), como de **forma pasiva** (por ejemplo, realizando las siguientes conductas de forma intencional: ignorar, negar una ayuda, impedir el acceso a determinados recursos, excluir). Es decir, no se puede aislar fácilmente la agresión y su motivación de las otras formas de comportamiento; además, *“un mismo comportamiento manifiestamente agresivo –por ejemplo matar a alguien– puede significar intenciones muy diferentes: vengarse, eliminar un rival, compensar unos sentimientos de inferioridad, protegerse.... Incluso cuando el resultado “objetivo” es idéntico, los procesos psíquicos son distintos, según los individuos y las circunstancias. No resulta, pues, fácil dar una definición clara de los términos agresión y agresividad”* (Van Rillaer, 1978, p.21).

### 2.1.1 Agresividad y Agresión en el Lenguaje Coloquial

Etimológicamente **Agredir** tiene sus raíces en el Latín *aggredi*, que se descompone en los radicales *ad gradi* (*gradus* = “paso” y *ad* = “hacia”), que significa avanzar, dar un paso hacia delante. Probablemente “**agredir**” adquirió el sentido de atacar al comprobarse que el avance siempre solía ser el inicio de un ataque o contienda (Fromm, 1987).

La palabra agresión se puede encontrar en las lenguas románicas a partir del Siglo XIV, mientras que la utilización del término agresividad es más reciente. Por ejemplo, en lengua castellana se registra el uso del término **agresión** a partir de 1.502, y el de **agresividad** sólo en la primera década de este siglo. Este último se incorpora al Diccionario de la Real Academia a partir de la decimosexta edición en 1939 (Van Rillaer, 1978). En la actualidad se puede encontrar las siguientes definiciones en la vigesimoprimera edición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1997):

**Agresión:** 1. “Acto de acometer a alguno para matarlo, herirlo o hacerle daño, especialmente sin justificación”. 2. “Acto contrario al derecho de otro”. 3. “Ataque armado de una nación contra otra, con violación del derecho”.

**Agresivo/a:** 1. “Dícese de la persona o animal que obra o tiende a obrar con agresividad”. 2. “Propenso a faltar al respeto a ofender o a provocar a los demás”. 3. “Que implica provocación o ataque”.

**Agresor/a:** 1. “Que comete agresión”. 2. “Se dice de la persona que viola o quebranta el derecho de otra”. 3. “Aplicase a la persona que da motivo a una querrela o riña, injuriando, amenazando, desafiando o provocando a otra de cualquier manera”.

**Agresividad:** Acometividad.

**Acometividad:** 1. “Propensión a acometer, atacar, embestir”. 2. “Brío, pujanza, decisión para emprender una cosa y arrostrar sus dificultades”.

Como se ve, en el Diccionario se recoge la idea tanto de la **agresión activa** como de la **pasiva**, pero hace mayor énfasis en la **activa**. También se hace referencia a la agresión como un problema que puede darse a **niveles** muy diferentes: **individual** (de la persona consigo misma), **interpersonal** (de unas personas con otras) e **intergrupar** (de unos grupos o naciones contra otros). Además se aprecia claramente la **bipolaridad** del término agresividad que hace referencia tanto a una **conducta negativa** de atacar, hacer daño a otro, como a una **conducta positiva** de autoafirmación, coraje y toma de decisiones, que contribuye a crear confusiones e imprecisiones en el lenguaje cotidiano.

### 2.1.2 Definición de Conducta Agresiva en la Investigación Científica

Cada vez son más los investigadores que definen la agresión en función de la motivación de hacer daño a otros. Ejemplo de ello son las siguientes definiciones:

- “*Comportamiento que intenta herir o dañar a alguien*” (Sears, Maccoby y Levin, 1957).
- “*Acto el cual ofende o irrita a otra persona*” (Eron y Huesmann, 1987).
- “*Motivación para causar daño*” (Feshbach, 1970; Björkqvist y Niemelä, 1992).
- “*Conducta que intenta hacer daño a otra persona o a su sustituto*” (Caprara y otros, 1994).
- “*Algún tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir a alguien*” (Berkowitz, 1996).

Sin embargo, la definición de la agresión como intención de hacer daño *“no es universalmente aceptada y aún en la actualidad el término “agresión” presenta diferentes significados tanto en la comunicación científica como en las conversaciones cotidianas”* (Berkowitz, 1996, p.25).

Entre los autores que ofrecen una **conceptualización no motivacional** de la agresión está **Buss** (1961). Definió la agresión sencillamente como la entrega de estímulos nocivos a otro organismo, excluyendo la utilización de ideas subjetivas como la intención, que consideraba difíciles de evaluar de forma objetiva. Pero este planteamiento fue objeto de innumerables críticas, precisamente por no tener en cuenta el componente de **intencionalidad**, sin éste incluso hacer daño accidentalmente, sería Agresión. Para superar este problema conceptual, se agrega a lo anterior, la necesaria intención de producir daño a otra persona, destruirla, contrariarla o humillarla (Laplanche y Pontalis, 1971).

Frente a estos nuevos elementos que se incorporan a la definición de Agresión, surgen **desacuerdos** entre los diferentes autores. Plantean que no toda conducta agresiva pretende lesionar a un organismo, y que se podrían considerar igualmente agresivas aquellas conductas que no logran causar daño real pero sí incluyen la intención de causarlo. Otro punto importante es que no se puede separar la conducta agresiva y su motivación de las otras formas de conducta porque *“(…) no hay un solo tipo de comportamiento que no pueda ser calificado de “agresivo”, como no hay tampoco un proceso único para representar la “agresión”* (Johnson, 1972, p.8).

Para contribuir a clarificar estos desacuerdos, Van Rillaer (1978) propone una serie de **criterios** que se deben tener en cuenta al hablar de **conductas agresivas**:

- La intención que tiene el comportamiento (su fin).
- Sus orígenes y antecedentes.
- Su confirmación (su estructura).
- El contexto en el que se produce.

Más recientemente, Archer y Browne (1989) proponen como fórmula para superar los desacuerdos que aún persisten, el establecer las tres **características** que consideran como prototípicas de un caso de **agresión**:

- a. Debe existir una clara intención de causar daño, ya sea físico, o impedir el acceso a un recurso necesario, o de cualquier tipo.
- b. Causar daño real, no una simple advertencia.
- c. Debe existir una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda ser calificada como colérica, más allá de lo estrictamente instrumental.

Esta propuesta tiene la ventaja de establecer unos criterios muy claros y concretos para definir o asignar la categoría de agresión a una conducta determinada. El problema surge cuando una o más de estas características estén ausentes en mayor o menor grado y entonces sea más difícil aplicar dicha categoría a la conducta de que se trate, porque si bien existe un amplio acuerdo respecto a la intencionalidad como un componente básico y diferenciador de la conducta agresiva, no sucede lo mismo con las otras dos características. Si se acepta como conducta agresiva únicamente aquella que causa un daño real, no la simple advertencia, se está dejando de lado otras formas de conducta agresiva que, aunque sus efectos no sean tan visibles o tan inmediatos, son igualmente negativas para la víctima (por ejemplo, el aislamiento intencional, el acoso, las amenazas, etc.). Tampoco se puede aceptar como característica propia de un comportamiento agresivo la alteración del estado emocional, porque gran parte de las agresiones que suceden en la actualidad son simples conductas instrumentales, carentes en muchas ocasiones de emociones como la ira o la cólera (por ejemplo, los soldados que tienen que bombardear una población simplemente se limitan a cumplir la orden de destruir un objetivo militar, independientemente de sus emociones o sentimientos).

Lo anterior se debe a que la **agresión no es un fenómeno sencillo**, sino que implica diferentes niveles de **complejidad**, teniendo en cuenta que la conducta agresiva observable es una conducta de individuos singulares mediada por **procesos cognitivos y emocionales** y cuyo resultado se puede apreciar cuando analizamos la **interacción** entre dos o más personas; interacción que no suele constar de una sola conducta, sino de un

conjunto de intercambios que se suceden durante un cierto intervalo temporal y dentro de los cuales la conducta agresiva es precisamente uno de esos intercambios (Hinde y Groebel, 1989).

Esto significa que para avanzar en el estudio y comprensión de la **conducta agresiva** es imprescindible conceptualizarla como un **fenómeno interactivo y multicausal**. Un ejemplo es la propuesta de Geen (1990) que sugiere cuatro puntos principales:

- a. **Variables internas** que predisponen a las personas a agredir. Entre ellas se pueden mencionar: el temperamento, la fisiología, las expectativas socioculturales, la personalidad, la observación de estímulos violentos.
- b. **Variables situacionales**. Generan condiciones estresantes frente a las cuales la agresión es una reacción. Aquí están incluidas: el incumplimiento de normas, la frustración, el conflicto familiar, las tensiones ambientales y el dolor.
- c. **Interpretación y Evaluación** de las Variables Situacionales. La agresión sólo se produce si las personas califican dicha condición como “arbitraria, maliciosa o intencional”, porque sólo bajo estas condiciones se produce estrés, ira o activación.
- d. **Generación de Respuestas Alternativas**. Es posible que la conducta agresiva no se produzca si surgen nuevas y mejores soluciones alternativas para los problemas planteados.

La propuesta de Geen es muy importante porque:

1. Deja claro que aunque hay un **componente biológico** o fisiológico, éste **únicamente predispone** a las personas hacia la agresión, no las condena a ejercerla.
2. Reconoce la **importancia del medio ambiente** como generador de tensiones, frente a las cuales la respuesta agresiva es sólo una forma de manejarlas o solucionarlas.

3. Se aprecia claramente que la respuesta agresiva **no se desencadena automáticamente**, sino que está **mediada por elementos cognitivos, afectivos y socioculturales**.
4. Enfatiza la posibilidad de no dar necesariamente una respuesta agresiva, con lo cual **desaparece la inevitabilidad** de dicha respuesta, otorgando su control al ser humano y abriendo **vías** muy importantes de **prevención e intervención**.

Estos planteamientos, muy acertados desde mi punto de vista, van en la misma línea de pensamiento de lo expresado por los diferentes científicos en el Manifiesto de Sevilla (UNESCO, 1992) y también apoyan la afirmación de Bandura (1991) quien anotaba que para avanzar en el **conocimiento** de la **agresión** debemos centrarnos y **estudiar** sus **variantes** principales para aclarar los diferentes **mecanismos** y los **efectos** asociados con cada forma de conducta. La agresión humana difiere en aspectos fundamentales de la agresión en otras especies, y lo más importante, **diferentes formas de agresión humana**, tales como: el ataque físico, el abuso de niños y niñas, el rapto, los insultos, la agresión política, la discriminación o el terrorismo **no se pueden reducir** a un **conjunto común de rasgos y orígenes**.

Esta idea no es nueva. En los primeros años varios autores han manifestado las limitaciones de considerar la agresión a escala genérica; es decir, sólo en términos de acciones con el fin de dañar o herir a otra persona, sin analizar las múltiples facetas, los elementos distintivos y los mecanismos reguladores. En este momento existe un gran **consenso** entre los estudiosos del tema en la necesidad de considerar la **agresión** desde un **punto de vista ecológico**; es decir, partiendo del individuo como una totalidad y analizando las diferentes interacciones entre éste y el medio ambiente en el que se desarrolla, interacciones que se ven afectadas por los movimientos complejos y continuos que se dan al interior de los diferentes **sistemas** y **subsistemas**, generando diversos efectos debido a su continua y recíproca interacción, tal como se planteó al revisar el enfoque ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980).

### 2.1.3 Definición de la Conducta Agresiva a partir de sus Objetivos

Un alto porcentaje de investigadores apoya la idea de que un elemento muy importante en la conceptualización de la **Agresión** o **Conducta Agresiva** es la **función**

que cumple para el agresor, que está en estrecha relación con el **objetivo** que pretende y que se han constituido en aproximaciones conceptuales a este fenómeno. Pero, “(...) aunque casi todas las teorías coinciden en que la agresión es intencionada, no existe consenso sobre los fines que persiguen los agresores cuando tratan de herir a otros. ¿Desean los atacantes sobre todo herir a las víctimas o están intentando hacer alguna otra cosa?. Esta es una de las principales cuestiones en el estudio científico de la agresión” (Berkowitz, 1996, p.30).

Las respuestas frente a este interrogante van desde la afirmación tajante de que toda conducta agresiva tiene como objetivo fundamental **hacer daño intencionadamente** a otra persona; pasando por la definición de la agresión como un **esfuerzo de coerción** o una **necesidad de demostrar poder y dominio** hasta la manifestación de que los agresores básicamente buscan un **logro económico, aprobación social o causar una buena impresión**. A continuación se analizarán algunos de estos objetivos que cumplen importantes **funciones psicológicas**: a) Expresar la tensión; b) Resolver conflictos; c) Integrarse en un grupo; d) Obtener reconocimiento y protagonismo.

#### 2.1.3.1 Causar daño intencionadamente

Los investigadores que defienden esta hipótesis afirman que los comportamientos agresivos tienen en común que todos intentan siempre dañar a otra persona de forma deliberada. Un claro ejemplo es el trabajo ya clásico de Dollard y Miller (“*Frustration and Aggression*”, 1939), uno de los primeros estudios científicos realizados desde la Psicología sobre la Agresividad. En él se afirma que la agresión es “*cualquier secuencia de conducta cuya respuesta de meta es el daño a la persona a la que se dirige*” (Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears, 1939, p.11). En esta misma dirección, Robert Baron ofrece una definición más elaborada y afirma que la agresión es “*cualquier forma de conducta dirigida hacia la meta de perjudicar o dañar a otro ser vivo el cual está motivado para evitar tal tratamiento*” (Baron, 1979, p.7).

#### 2.1.3.2 La Coerción

Algunos autores defienden que la conducta agresiva es esencialmente un esfuerzo de coerción (G.R. Patterson, 1975-1979; J. Tedeschi, 1983). Según ellos, los agresores

pueden lesionar a sus víctimas pero, su objetivo prioritario no es ese sino influir sobre la conducta de esas personas, lograr que dejen de realizar algunos comportamientos que les molesta.

En este sentido, Patterson (1980, 1986) propuso una Teoría del Desarrollo de la Agresividad en la Familia. Plantea que muchos actos agresivos representan intentos de los niños de acabar con estímulos nocivos o situaciones irritantes causadas por los padres y hermanos (demandar atención, parar bromas, resolver frustraciones o interrumpir la monotonía y el aburrimiento). A esta situación de tensión familiar se suman deficiencias parentales asociadas con el desarrollo de la agresividad: falta de supervisión, hostilidad, permisividad, inconsistencia (Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984), que pueden combinarse para generar un medio ambiente en el hogar que conduce al aprendizaje de ciclos viciosos de agresión entre los miembros de la familia. A la conducta agresiva de los niños se le llama “coerciva” porque la afirmación que subyace se puede resumir en la siguiente frase: Tú acabas con mi frustración o mi irritación dándome lo que quiero o de lo contrario incrementaré mi ataque hasta que tú cedas a mi petición.

### 2.1.3.3 Causar una buena impresión

Otro grupo de investigadores afirma que lo más importante para las personas agresivas es lo que los demás piensen de ellos. En trabajos llevados a cabo con bandas de jóvenes, criminales violentos y en general con individuos altamente agresivos, se ha encontrado que muchos están preocupados por su reputación, se esfuerzan por crearse una imagen de hombres fuertes y osados; además, buscan y generan situaciones en las que puedan ser observados, convirtiendo cada pelea o encuentro agresivo en una especie de “puesta en escena” para impactar tanto a la víctima como a la posible audiencia (Bowers, 1973; Olweus, 1978). Esta idea de que la respuesta agresiva produce resultados positivos en el ámbito personal también la han reportado otros autores. Encontraron que los escolares agresivos esperan que la agresión aumente su autoestima y mantenga el estatus entre sus pares (Bandura, 1973; Bornstein, Bellack y Hersen, 1980).

Por otra parte, el sociólogo Felson interpreta la conducta agresiva como un intento de las personas de controlar la impresión. Afirma que la mayoría de los seres humanos (agresivos y no agresivos) creen que un desafío personal les llena de una energía

negativa, especialmente si han sido atacados, y que dicha energía negativa desaparece mediante el contra ataque, demostrando *“su fuerza, competencia y coraje”*, dejando de esta forma muy claro que ellos son *“alguien cuya identidad debe ser respetada”* (Felson, 1978).

#### 2.1.3.4 Obtener Poder y Dominio

Los teóricos que defienden esta meta de la agresión plantean que el objetivo básico es mantener o incrementar el poder y dominio del agresor. Esto se consigue cuando él hace uso de su poder (mayor fuerza física, mayor estatus social, cultural o económico) y ataca a su víctima para mostrarle su posición dominante en la relación o para comprobar que no está subordinado a ella. Un claro ejemplo es la conducta típica de los “matones”, quienes en general son *“agresivos, duros, fuertes, y seguros de sí mismos (...) obtienen placer de su conducta matona y tienen una fuerte necesidad de dominar”* (Farrington, 1992, p.3)

Esta forma de interpretar la conducta agresiva se puede encontrar en la literatura sobre Violencia Familiar, que sería una manifestación de las diferencias de poder en una sociedad fundamentalmente dominada por los hombres, en la que las normas sociales determinan quién tiene el poder y quién es el débil en la familia (Pagelow, 1984; Straus & Gelles, 1990). Finkelhor (1984) afirma que según las investigaciones sobre violencia familiar dirigidas por Straus, Gelles y Steinmetz, un alto porcentaje de las esposas maltratadas no tenían un puesto de trabajo remunerado, estaban alejadas del círculo de toma de decisiones familiares y tenían poca formación profesional. Se afirma que la diferencia de poder per se conduce al abuso, *“el fuerte golpea al débil porque puede(...) Las personas usarán la violencia en la familia si los costes de ser violento no sobrepasan a las recompensas”* (Gelles, 1983, p.157).

## 2.2 Componentes de la Conducta Agresiva

La conducta agresiva, al igual que otros comportamientos humanos, está integrada por elementos de diversa naturaleza que son imprescindibles para analizar el qué y el por qué de este fenómeno y para diseñar estrategias de intervención. Estos componentes son tres:

### 2.2.1 Componente Cognitivo

Hace referencia a las creencias, ideas, pensamientos, percepciones. Se ha encontrado que las personas que se comportan agresivamente se caracterizan por presentar unos determinados sesgos cognitivos que les dificulta la comprensión de los problemas sociales y les lleva a: a) Percibir la realidad en forma absolutista y dicotómica, b) Atribuir intenciones hostiles a los otros, c) Realizar generalizaciones excesivas a partir de datos parciales, d) Elegir más soluciones agresivas que prosociales y e) Cometer muchos errores en el procesamiento de la información y en la solución de problemas, tanto hipotéticos como en su vida real (Spivack & Shure, 1974; Deluty, 1981; Dodge & Frame, 1982; Richard y Dodge, 1982; Huesmann y otros, 1984 a-b; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Slaby & Guerra, 1988; Dodge & Crick, 1990; Zelli, 1992).

### Componente Afectivo o Evaluativo

Está relacionado con los afectos, sentimientos, emociones, valores y modelos de identificación. La probabilidad de comportarse agresivamente aumenta cuando la persona asocia agresión con poder, control, dominio y cuando tiene un fuerte sentimiento de haber sido tratada injustamente, situación que le genera gran hostilidad hacia los otros. Dicha hostilidad se expresa a través de la conducta agresiva que está plenamente justificada por ella. También se incrementa cuando se identifica con personas violentas y agresivas (Eron, 1982; Huesmann, Eron, Klein, Brice y Fischer, 1983; Huesmann, Lagerspetz, y Eron, 1984; Díaz-Aguado, 1996).

### Componente Conductual

Hace referencia a las competencias, habilidades, destrezas, estrategias. Existe un alto consenso entre los investigadores en que las personas agresivas carecen de muchas de las habilidades necesarias para interactuar socialmente y para solucionar de forma prosocial los conflictos derivados de dicha interacción. Por ejemplo, problemas para integrarse en un grupo de forma positiva, falta de imaginación y creatividad en los juegos, dificultades en la toma de perspectiva, rechazo por parte de sus pares, etc.( Asher, Renshaw y Geraci, 1980; Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983, 1985; Huesmann y

otros, 1984b; Dishion, Loeber, Stouthamer, Loeber y Patterson, 1984; Dodge y otros 1990; Kupersmidt y Coie, 1990).

Se ha encontrado una relativa **independencia** en los efectos que el **proceso educativo** tiene en los anteriores componentes, así: "1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) y las experiencias específicas que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual*" (Díaz-Aguado, 1996, p.60).

### 2.3 Clasificación de la Conducta Agresiva

La preocupación por el estudio de la Conducta Agresiva ha estado presente en las diferentes disciplinas científicas que han estudiado tanto el comportamiento humano como el animal a lo largo del devenir histórico. Una de las estrategias para el análisis y la comprensión de un fenómeno tan complejo como el que aquí nos ocupa, es su clasificación. Se puede afirmar que hay casi tantas clasificaciones como definiciones de Agresión y cada autor enfatiza determinados aspectos, dependiendo del marco teórico que subyace a sus planteamientos.

Las clasificaciones se han realizado teniendo en cuenta **criterios** relacionados con el **estímulo** (por ejemplo, aversivo versus no aversivo para la agresión: Berkowitz, 1983); el **blanco de la agresión** (interpersonal versus objetos: Hartup, 1974; interespecífica versus intraespecífica: Lorenz, 1966); el **papel de la emoción** (agresión emocional u hostil versus no emocional: Berkowitz, 1989; agresión colérica o afectiva versus agresión instrumental: Geen, 1990); la **naturaleza física de la agresión** (acciones físicas como golpes y patadas o afirmaciones verbales, respuestas con el propósito de herir, insultos o amenazas: Björkqvist y otros, 1992 a y 1992 b); la **forma de atacar a su objetivo** (directa versus indirecta: Feshbach, 1969; Lagerspetz y otros, 1988).

Actualmente la mayoría de los autores diferencian de una u otra forma entre la **agresión instrumental** orientada a un objetivo, a la que atribuye un mayor control racional y otras formas de **agresión** que denominan **reactiva, expresiva o emocional**

(Feshbach, 1964; Berkowitz, 1974; Dodge y Coie, 1987; Geen, 1990, entre otros), que estaría más bajo el influjo de las emociones, por lo tanto sería una reacción más primaria y menos guiada por el pensamiento consciente, hecho que podría explicar las dificultades de algunas personas para inhibir este tipo de respuesta. Pero esta división sólo es en un plano conceptual, teniendo en cuenta que en la práctica las personas con tendencias agresivas no siempre se pueden clasificar fácilmente en una categoría o en otra; con frecuencia algunas personas son bastante agresivas porque son emocionalmente reactivas, muy temperamentales y rápidamente pueden atacar a alguien simplemente porque creen que su agresión les reportará resultados positivos. De esta forma la **agresión reactiva** se puede **convertir** en **agresión instrumental** al conseguir sus objetivos en determinadas situaciones, especialmente si se justifica y si la persona carece de alternativas para lograr sus propósitos de manera diferente (Díaz-Aguado, 1996; Berkowitz, 1996). Por su parte, las personas con una orientación más instrumental, también pueden perder el control de vez en cuando y atacar a alguien. Así, *“es útil pensar que algunos jóvenes altamente agresivos muestran fundamentalmente una agresión emocionalmente reactiva o una agresión instrumental”* (Berkowitz, 1996, p.164).

Los planteamientos anteriores nos llevan a la conclusión de que aunque las personas agresivas difieren entre sí en la forma de expresar su conducta agresiva, ello no significa que no existan semejanzas entre agresores instrumentales y reactivos y lógicamente el **elemento más común** es que ambos intentan desarrollar estrategias eficaces para conseguir sus objetivos.

### 2.3.1 Agresión Instrumental

Como su nombre indica, es aquella conducta que utiliza la **agresión** como un **medio** para alcanzar otro **fin** más importante que el daño causado a la víctima. En palabras de Berkowitz *“(...) hace referencia a la acción que se ejecuta con algún fin extrínseco diferente al simple placer de (agredir) (...), por lo tanto la conducta agresiva que tiene otro objetivo, además de causar daño recibe el nombre de “agresión instrumental”* (Berkowitz, 1996, p.34). Otro autor complementa la definición afirmando que en la agresión puramente instrumental **predomina** el **cálculo** y el objetivo no es causar daño sino utilizar la agresión como un medio para otro objetivo. Como ejemplos

cita la autodefensa y la búsqueda de poder social coercitivo sobre las personas (Geen, 1990).

De las anteriores definiciones se puede deducir que aunque un elemento fundamental de la conducta agresiva es la intención de perjudicar a otro, hacer daño no siempre es la meta prioritaria del agresor, tal como se analizó anteriormente al hablar de los objetivos de la conducta agresiva. Se afirma que el comportamiento agresivo “*puede ser utilizado para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello. Entre las que cabe destacar: 1) integración en el grupo de referencia; 2) resolver conflictos de intereses; 3) o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social*” (Díaz-Aguado, 1996, p.60).

En línea con lo expuesto anteriormente, es interesante hacer referencia a las características que Millon (1981) ha descrito al analizar las personalidades muy antisociales, rasgos que se pueden catalogar como instrumentales al ser la agresión provocada deliberadamente; quizá con el fin de ponerse a prueba y convencerse de su poder, su fortaleza, su fuerza, excluyendo los sentimientos asociados a la ternura, el amor o la compasión, vivencias que probablemente no han tenido oportunidad de recibir. Así, Millon (1981) plantea que estas personas “*aprendieron demasiado bien que es mejor no confiar en nadie (...). Negando los sentimientos de ternura, se protegen a sí mismos contra el recuerdo de los dolorosos rechazos de sus progenitores*” (p.213). Estos planteamientos van en la misma línea de los postulados por la psicopatología evolutiva que defiende la creación de unos modelos básicos a partir de la relación primaria que se establece con la figura de apego, los cuales guían la propia conducta y las interacciones sociales, tal como se expuso en el capítulo anterior.

Este patrón conductual les lleva a generar conductas de rechazo, venganza y en general hostilidad justificada por parte de los otros, reforzando sus creencias de que los demás tienen intenciones negativas hacia ellos y que por tanto deben mantenerse alerta, creándose así una espiral escalonada que les lleva a implicarse cada vez en más actos agresivos injustificados, que tienen como consecuencia más rechazo por parte de los otros (Millon, 1981). Dicho comportamiento también ha sido reportado por Dodge (1980, 1986) en niños agresivos y por Dodge & Frame (1982) en adolescentes agresivos.

Este tipo de agresión tiende a **perpetuarse** al interferir en el aprendizaje de estrategias más complejas para el logro de las metas, y al incrementar la activación emocional que genera reacciones violentas, situación que ayuda a **legitimarla** y **justificarla**. Además, se afirma que las personas que utilizan esta agresión instrumental, en muchas ocasiones tienen más tendencia a pensar que su conducta agresiva les proporcionará resultados positivos (Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Crick & Ladd, 1987; Dodge & Crick, 1990). Por ello para **prevenirla** se debe: a) Enseñar a condenarla de una manera abierta y activa, defendiendo que nunca se debe justificar su utilización; b) Enseñar diferentes estrategias no agresivas para solucionar de forma eficaz los conflictos que puedan surgir en cualquiera de los entornos ecológicos donde se desarrolla.

Ejemplos de esta clase de agresión se pueden encontrar en la vida cotidiana cuando vemos que un pequeño pega intencionadamente a otro para quitarle su juguete, una madre o un padre castiga a su hijo para que obedezca las normas como procedimiento de disciplina, o cuando un soldado bombardea un pueblo desconocido para hacer gala de su patriotismo o para obtener más prestigio dentro de su grupo.

### 2.3.2 Agresión Reactiva o Emocional

Recibe diferentes nombres según los autores que la estudian: “**agresión hostil**” (Feshbach, 1964); “**agresión reactiva**” (Dodge & Coie, 1987); “**agresión emocional**” (Berkowitz, 1989); “**agresión colérica o afectiva**” (Geen, 1990); “**Agresión Expresiva**” (Díaz-Aguado, 1996); pero todos estos investigadores coinciden en afirmar que se trata de una conducta que se produce como resultado de una **intensa activación interna** o de un **fuerte estado emocional** negativo que desborda la capacidad del individuo o del grupo para expresarse de otra manera.

Lo anterior hace que, a veces, algunas personas piensen que causar daño a otros seres o cosas cumple una función “catártica”, liberadora de tensiones, afirmación que puede incrementar el riesgo de ejercer la agresión al justificarla. Esta creencia es totalmente cuestionada por Allport expresando que la evidencia indica lo contrario. Observó que durante la segunda guerra mundial, la agresión de los ciudadanos de Estados Unidos, además de dirigirse contra los enemigos de Alemania, Japón o Italia, también se incrementó al interior del país, creándose más disturbios que en tiempos de paz (Allport,

1953). También hay quien sostiene que la agresión emocional puede proporcionar placer (Berkowitz, 1996), afirmando que esta clase de agresión “*genera más agresión al: 1) aumentar a medio plazo el estrés y crispación que la provocaron; 2) y cuando se refuerza por permitir obtener a corto plazo determinados objetivos, pudiéndose convertir así en violencia instrumental*” (Díaz-Aguado, 1996, p.59).

Ejemplo de agresión reactiva sería el caso de una persona que está muy alterada porque se ha quedado en el paro, llega a casa y se encuentra con una lista de cuentas pendientes de pagar, lo que aumenta su ira hasta unos niveles que no puede controlar y ante el más mínimo estímulo o situación que considera molesta (llanto de los niños, desacuerdos con la pareja) les agrede física y/o verbalmente. En general, muchos casos de “violencia familiar” responden a este tipo de manifestación agresiva. Para su **prevención** es fundamental:

- a. Diseñar acciones concretas y eficaces que ayuden a reducir los altos niveles de tensión y dificultad que padecen algunas personas o grupos humanos.
- b. Crear y potenciar vías alternativas que faciliten la expresión de dichas tensiones sin recurrir a la conducta agresiva.
- c. Enseñar habilidades prosociales más eficaces para manejar las situaciones difíciles.

Afortunadamente, cuanto más se investiga sobre estos tipos de agresión, más elementos se extraen para su **prevención**, proceso que debe iniciarse desde la más tierna infancia, considerando que hay un pleno acuerdo entre los científicos en confirmar la hipótesis según la cual convivir en un entorno agresivo facilita el aprendizaje de más conductas agresivas, especialmente si dicha exposición, además de ser continua, se produce en períodos evolutivos críticos como la infancia o la adolescencia (Díaz-Aguado et al., 1995). Por tanto, es **imprescindible** llevar a cabo **acciones conjuntas** y **multidisciplinares** por parte de todas las personas, organismos e instituciones en general responsables de la salud física y psicosocial de los niños y jóvenes para protegerlos de su negativa y destructiva influencia en todos los entornos ecológicos donde crecen: familia, escuela, lugares de recreación y ocio, medios de comunicación, pautas y valores culturales de la sociedad en general.

## **2.4 Aspectos Jurídicos o Legales de la Conducta Agresiva**

Es muy importante destacar que los **sistemas legales** han **distinguido** entre **conducta agresiva reactiva e instrumental** desde la época de los antiguos griegos (McDowell, 1978). Un importante desarrollo para los sistemas legales modernos llega con las Reglas de M'Naghten en 1843 (Gendin, 1973). Con estos lineamientos hubo un cambio de las circunstancias atenuantes concretas hacia principios más generales que incluían defectos en el razonamiento o enfermedad mental como atenuantes de los hechos ocurridos. Esta fue la primera vez que la noción de daño en el agresor fue reconocida como un factor atenuante (Dodge, 1991).

Con la Ley Común Inglesa llega un reconocimiento de dichas circunstancias y se postulan dos causas atenuantes: a) Lo súbito de la acción y b) La evidencia de que no hubo malicia o premeditación en el hecho doloso; por lo tanto, un crimen podría ser atenuado si era cometido solamente en reacción a una provocación y no ejecutado a sangre fría.

En algunos de los sistemas vigentes se diferencia, por ejemplo, entre **homicidio y asesinato** en primer grado. El **primero** hace referencia a “un **crimen de pasión**” cometido por una **reacción incontrolada** ante una provocación, generalmente de una persona conocida; mientras que el **asesinato** en primer grado es “un **crimen** acompañado de **premeditación**”, llevado a cabo con total control de las facultades mentales y con frecuencia está dirigido hacia personas extrañas. Los homicidios son más frecuentes que los asesinatos y son tratados de forma menos severa, teniendo en cuenta que el acusado puede argumentar varios elementos en su defensa; y además, la sentencia más frecuente suelen ser algunos años en prisión; en contraste, para el asesinato, la sentencia puede llegar a ser cadena perpetua o la pena de muerte en algunos países (Averill, 1982).

En el **Código Civil Español** (Edición actualizada de 1996) también se puede apreciar tal **diferenciación** entre **agresión reactiva** o emocional y **agresión instrumental**. Cuatro ejemplos de lo mencionado anteriormente son los siguientes:

#### 2.4.1 Causas que eximen de la responsabilidad criminal

En el **artículo 20** (pág.111) se afirma que están exentos de responsabilidad criminal:

1. “El que a tiempo de cometer la infracción penal, a causa de cualquier anomalía o alteración psíquica, no pueda comprender la licitud del hecho de actuar conforme a esa comprensión. El trastorno mental transitorio no eximirá de pena cuando hubiese sido provocado por el individuo con el propósito de cometer el delito o hubiera previsto o debido prever su comisión.

1. El que obre en defensa de la persona o derechos propios o ajenos, siempre que concurren los requisitos siguientes:

Primero: Agresión ilegítima (...)

Segundo: Necesidad racional del medio empleado para impedirla o repelerla.

Tercero: Falta de provocación suficiente por parte del defensor.

Sexto: El que obre impulsado por miedo insuperable.”

#### 2.4.2 De las circunstancias que atenúan o que agravan la responsabilidad criminal.

**Artículo 21:** Son circunstancias atenuantes (p.113):

2. “La de actuar el culpable a causa de su grave adicción a sustancias que le producen intoxicación plena por consumo de bebidas alcohólicas (...) siempre que no haya sido buscado con el propósito de cometerla o no se hubiese previsto o debido prever su comisión (...).

3. La de obrar por causas o estímulos tan poderosos que hayan producido arrebato, obcecación u otro estado pasional de entidad semejante”.

**Artículo 22:** Son circunstancias agravantes (p.114):

1. “Ejecutar el hecho con alevosía. Hay alevosía cuando el culpable comete cualquiera de los delitos contra las personas empleando en la ejecución medios, modos o formas que tiendan directa o especialmente a asegurarla, sin el riesgo que para su persona pudiera proceder de la defensa por parte del ofendido.

2. Ejecutar el hecho mediante disfraz (...)

3. Ejecutar el hecho mediante precio, recompensa o promesa”.

### 2.4.3 De la aplicación de las penas

**Artículo 66:** (p.133) En la aplicación de la pena, los Jueces o Tribunales observarán, según haya o no circunstancias atenuantes o agravantes, las siguientes reglas:

2. “Cuando concurra sólo alguna circunstancia atenuante, los Jueces o Tribunales no podrán rebasar en la aplicación de la pena la mitad inferior de la que fije la Ley para el delito.

3. Cuando concurran una o varias circunstancias agravantes, los Jueces o Tribunales impondrán la pena en la mitad superior de la establecida por la Ley.

4. Cuando sean dos o más las circunstancias atenuantes o una sola muy cualificada, los Jueces o Tribunales, razonándolo en la sentencia, podrán imponer la pena inferior en uno o dos grados a la señalada por la Ley (...).”

### 2.4.4 Del Homicidio y sus formas

**Artículo 138:** (p.165) *“El que matare a otro será castigado, como reo de homicidio, con la pena de prisión de 10 a 15 años”.*

**Artículo 139:** (p.165) *“Será castigado con la pena de prisión de 15 a 20 años, como reo de asesinato, el que matare a otro concurriendo alguna de las circunstancias siguientes:*

1. Con alevosía.
2. Por precio, recompensa o promesa.
3. Con ensañamiento, aumentando deliberada e inhumanamente el dolor del ofendido”.

**Artículo 140:** (p.166) *“Cuando en un asesinato concurran más de una de las circunstancias previstas en el artículo anterior, se impondrá la pena de prisión de 20 a 25 años”.*

**Artículo 142:** (p.166) *“El que por imprudencia grave causare la muerte de otro, será castigado, como reo de homicidio imprudente, con la pena de prisión de 1 a 4 años”*

Los ejemplos anteriores indican claramente que, en el Código Penal español vigente, todas las circunstancias relacionadas con **agresión reactiva** o emocional son

consideradas como **atenuantes** del delito, mientras que aquellas referidas a la **agresión instrumental** forman parte de los **agravantes**, tanto para la tipificación del delito como para las sanciones que contempla.

## 2.5 Agresión y Violencia

Igual que con el término agresión, también resulta útil consultar el Diccionario de la Real Academia Española (vigésimoprimer edición, 1997) para conocer algunos de los significados de la palabra violencia en el lenguaje coloquial.

**Violencia:** (del latín *violentia*) 1.f. “Cualidad de violento”. 2. “Acción y efecto de violentar o violentarse”.

**Violento/a:** (del latín *violentus*) 1. Adj. Que está fuera de su natural estado, situación o modo. 2. Que obra con ímpetu y fuerza. 3. Dícese de lo que hace uno contra su gusto, por ciertos respetos y consideraciones.

Las definiciones anteriores permiten extraer dos elementos fundamentales en la conceptualización de la violencia, los cuales son retomados por los estudiosos del tema: el **desequilibrio** de fuerzas entre las personas o grupos implicados y la **magnitud** de la acción. Es decir, el agresor inicia su acción violenta desde una posición de “poder y dominio” que le facilita tener más control sobre su víctima o víctimas, que se encuentran en un estado de indefensión, producido tanto por la superioridad (en número, en estatus económico, social, laboral, etc.) del atacante, como por la intensidad del acto violento.

Autores de nuestro entorno como Ortega y Mora-Merchán, los diferencian afirmando que un acto de **agresión** puede ser de responsabilidad compartida, teniendo en cuenta que la confrontación se origina en necesidades de ambos contrincantes. La **violencia**, en cambio, implica siempre la existencia de una asimetría entre los sujetos implicados “(...) es el ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social del que tiene más capacidad de maniobra contra el que, por distintas razones, no la tiene” (Ortega y Mora-Merchán, 1997 p.12). Por su parte Moreno Martín (1991) define la violencia como “aquellos actos que implican la aplicación excesiva de fuerza”. Mientras que la agresión “se refiere no sólo al acto de fuerza en sí, sino que al mismo tiempo hay que añadirle la

*intención de querer causar daño de quien lo ejecuta”, siendo la guerra “la manifestación cumbre de la violencia y de la agresión, ya que en la misma se aplica una excesiva fuerza destructiva con la intención explícita de causar daño al bando enemigo” (p.48).*

Otros autores dan mayor **importancia** al **daño físico** en sus definiciones de violencia y así **Hinde y Groebel** (1989) se refieren a ella como aquella conducta que frecuentemente intenta causar daño físico, aunque no es siempre esa su única intención. En esa misma dirección, **Berkowitz** expresa que el término violencia lo utiliza “*sólo para referirse a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave*” (Berkowitz, 1996, p.33). Es decir, en la investigación científica sobre el comportamiento agresivo humano, es frecuente que se haga referencia a él tanto con el término agresión como violencia y se afirma que “*las definiciones concretas de Agresión y Violencia son prácticamente interminables y muy poco uniformes, constatándose en los últimos años la ampliación, diferenciación y pluralización del concepto de “violencia”*” (Schubarth, 1993, p.31).

Una de las **diferenciaciones** que se plantean es entre **Violencia Directa y Violencia Estructural**. La primera es la tradicional Agresión física directa, aquellas conductas que se pueden reconocer y calificar como tales. La segunda es más indirecta y oculta, está presente y es causada por determinadas estructuras sociales, económicas, y políticas; por lo tanto, se la equipara con la injusticia social (Galtung, 1985). En este sentido, se define la **violencia** como “*algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana*” (Galtung, 1981, p.96). La autorrealización se refiere a la satisfacción de las diferentes necesidades básicas tanto materiales como no materiales. Cuando estas necesidades no se satisfacen, se pueden dar **cuatro tipos** de **Violencia** que coinciden plenamente con lo que hoy se denomina “**Exclusión Social**”:

1. Violencia “*Clásica*” de la guerra al homicidio.
2. Pobreza y privaciones de tipo material.
3. Represión y privación de Derechos Humanos.
4. Alienación y negación de necesidades “superiores”.

Los planteamientos anteriores se complementan con los de **Baumann** (1992) que define la **Violencia** teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- El término violencia se refiere a la conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, o sistemas sociales o propiedades.
- Es física, psicológica o socialmente dañina o destructiva para la víctima de la violencia y también para el causante.
- La utilización de la violencia implica quebrar la voluntad de la víctima.
- La violencia implica siempre conducta deliberada o “consciente”, aunque ello no significa que los perpetradores cada vez que agreden se den cuenta de las consecuencias de sus actos.
- La violencia tiene un “propósito” para el individuo o sistema social que hace uso de ella.

En lo relacionado con la **pluralización y ampliación del concepto de Violencia**, es fundamental tener en cuenta que en la sociedad actual se han producido **cambios cualitativos** en el **marco familiar, educativo y cultural**, que están influyendo en la forma como los seres humanos se perciben a sí mismos y a los demás y en como se relacionan.

El entorno escolar, lugar privilegiado para la interacción, es en la actualidad uno de los ámbitos en los que con cierta frecuencia surgen conductas conflictivas, cuya resolución, en muchos casos, implica a la conducta agresiva. Estas situaciones nuevas han llevado a investigar el comportamiento de los estudiantes en la escuela y en los institutos. El término más aplicado es “*Violencia Escolar*” (Smith y Sharp, 1994; Ortega, R. 1994 a; 1994b; Fotinos, G. 1995; Fuchs, M, Lamnek, S y Luedtkel, J. 1996; Campart y Lindström, 1997, entre otros).

La Violencia Escolar se define como “*todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito*” (Hurrelmann, 1990, p.365).

En diferentes estudios sobre **Violencia Escolar** realizados en **Alemania**, se utiliza el término “*conductas agresivas o violentas*” para designar la conducta agresiva verbal,

peleas con otros escolares, difusión de mentiras sobre los compañeros, insultos a los profesores, causar daños y pintar las propiedades de la escuela o actos vandálicos (Funk, 1995 a, 1995b; Fuchs y otros, 1996; Schubarth, 1997).

En **Francia**, en las diferentes investigaciones que han llevado a cabo el Ministerio de Educación y la Policía Nacional, la Violencia Escolar está definida con indicadores como las **agresiones físicas** (golpes y lesiones) y la **agresión verbal** que sufren alumnos y profesores, las extorsiones, el número de daños materiales y los robos cometidos contra las personas y los centros educativos (Fotinos, 1995; Debarbieux, 1994, 1997; Ballion, 1996).

En **nuestro país**, cuando investigan la violencia escolar, la definen como una especie de **maltrato grave** que produce **victimización**, se prolonga en el tiempo y la víctima la percibe como una vivencia muy frecuente en su vida. Las formas más comunes son: agresión verbal, agresión física, robo, destrozo de pertenencias, insultos, aislamiento, rumores y amenazas (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Ortega, 1992; 1994 a; 1994 b; Ortega y Mora-Merchán, 1995 a y 1995 b, entre otros).

## **2.6 Definición en la presente Investigación**

Teniendo en cuenta todos los planteamientos anteriores, se puede comprobar que aún hasta el momento actual no hay un acuerdo generalizado entre los investigadores respecto a los términos **agresión** o conducta agresiva y **violencia**, destacándose el hecho de que en muchos casos, como sucede con la “violencia escolar”, está definida con indicadores de conducta agresiva, ya sea agresión física o psicológica, directa o indirecta, verbal o no verbal, dirigida a las personas o contra los objetos. Por lo tanto, para evitar confusión, no utilizaré el término Violencia ni Violencia Escolar y **durante la investigación sólo haré referencia** a la palabra **Agresión o Conducta Agresiva**, la que defino como cualquier acción no accidental que produce daño físico o psicológico, o que representa un grave riesgo para originarlo y que puede ocurrir en todo tipo de contextos y relaciones (tanto simétricas como no simétricas). Incluye tanto acciones que van dirigidas específicamente a hacer daño como acciones realizadas con otra intencionalidad, en cuyo desenlace se pueden utilizar diferentes estrategias por parte de los implicados. De tal manera, se considera agresión: pegar, aislar intencionadamente, insultar, humillar,

burlarse de alguien, empujar, romper las cosas de alguien intencionadamente, hablar mal de otra persona, amenazar, extorsionar, robar, etc.

## **2.7 Conclusiones**

De los planteamientos expresados en este capítulo se derivan las siguientes conclusiones para esta investigación:

1. El concepto agresividad hace referencia a una disposición o capacidad presente en los seres humanos, que se puede activar ante determinadas situaciones de interacción social, dando origen a múltiples respuestas entre las que destacan actos o comportamientos agresivos.
2. El concepto agresión hace referencia al acto en sí, a la conducta observable, siendo la conducta agresiva un fenómeno interactivo y multicausal, en el que hay un componente biológico que únicamente predispone a las personas hacia la agresión pero no las condena a ejercerla; un componente contextual donde se generan y manifiestan las tensiones, frente a las cuales la respuesta agresiva es sólo una de las múltiples formas de afrontamiento, en las que intervienen como mediadores los componentes cognitivos, afectivos, emocionales y socioculturales, que confirman el papel activo del ser humano en el control de la conducta agresiva, potenciando su prevención e intervención y negando la inevitabilidad de dicha respuesta.
3. Existe un gran consenso entre los investigadores en que toda conducta agresiva intenta dañar intencionalmente a otra persona, pero este consenso disminuye al plantear la función que cumple dicha conducta para el agresor y los fines que persigue cuando trata de hacer daño.
4. Los planteamientos anteriores llevan al reconocimiento de diferentes tipos de agresión que aunque estén integrados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales, éstos se combinan de diferentes maneras dando como resultado formas distintas de conducta agresiva, entre las que destacan la agresión instrumental y la agresión reactiva o emocional.
5. La instrumental es la que utiliza la agresión como medio para alcanzar otro fin más importante que el daño causado a la víctima y la reactiva o emocional es la que se produce como resultado de una intensa activación interna que desborda la capacidad del individuo o grupo para manifestarse de otra manera. Esta diferenciación también es recogida en el

Código Civil Español considerando todas las circunstancias relacionadas con agresión reactiva como atenuantes del delito y las relacionadas con agresión instrumental como agravantes tanto para la tipificación del delito como para las sanciones que contempla.

6. Por su parte la violencia es una modalidad de conducta agresiva caracterizada por el desequilibrio de fuerzas entre las personas o grupos implicados y por la intensidad del acto violento. Es decir, el agresor parte desde una posición de poder y dominio que genera un estado de indefensión en la víctima tanto por la superioridad (numérica, de posición social, económica, laboral, cultural, etc.) como por la magnitud de la acción.
7. Aunque esta investigación se realiza en el medio educativo, no utilizaré el término “violencia escolar” con el que frecuentemente se denominan las conductas agresivas que se producen en este entorno, sino que haré referencia a la agresión o conducta agresiva definida a partir de las siguientes características:

- Intencionalidad (acción no accidental, dirigida específicamente a hacer daño, o acciones con otra intencionalidad).
- Consecuencias (físicas, psicológicas o grave riesgo de originarlas).
- Tipo de relaciones (tanto simétricas como no simétricas).
- Contexto (educativo, familiar y social en general).
- Conductas concretas (ejemplo: pegar, insultar, humillar, empujar, hablar mal de alguien, robar, romper o dañar cosas de alguien intencionadamente, amenazar, etc.).
- Autores (preadolescentes y adolescentes, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años), centro de atención de la segunda parte.



## SEGUNDA PARTE: ANÁLISIS EVOLUTIVO DE LA ADOLESCENCIA

### Capítulo 3: CAMBIO EN EL CONCEPTO DE ADOLESCENCIA A LO LARGO DE LA HISTORIA.

#### 3.1 Concepto de Adolescencia en el pasado:

Si difícil es delimitar el comienzo de la adolescencia en el ciclo vital humano, también es difícil ubicar su inicio en el marco “psicohistórico” y “sociohistórico” de la humanidad, afirmando la mayoría de los especialistas en el tema que es un fenómeno reciente (Hopkins, 1982). Philippe Aries (1962), en su historia social de la familia afirma que la adolescencia como período evolutivo estuvo integrada y fundida con la infancia hasta el siglo XVIII, pues se consideraba que en dicha etapa estaba la clave para explicar el desarrollo del ser humano y lo que en la actualidad se conoce como adolescencia se reducía al estudio de los cambios biológicos típicos de la pubertad, ignorando las transformaciones psicológicas que, según los conocimientos actuales, son tan decisivas y trascendentales para el desarrollo posterior de la personalidad. Así, *“la era del adolescente”* o preocupación actual por los jóvenes, tal y como la describió Joseph Kett (1977), comenzó en las primeras dos décadas del siglo XX. *“La contribución principal durante el período de 1900-1920, no fue tanto el descubrimiento de la adolescencia (...). Más bien fue la invención del adolescente, de la juventud, cuya definición social –y cuyo ser completo- se determina por un proceso biológico de maduración”* (Kett, 1977, p.243).

A principios de este siglo, hubo tres importantes cambios sociológicos que facilitaron el nacimiento de la adolescencia como período diferenciado (Bakan, 1972) : 1) La implantación de la educación obligatoria hasta los 16 años, que además de prolongar el período de control de la autoridad externa sobre el o la joven, ofrece un entrenamiento en las habilidades y destrezas indispensables para trabajar y funcionar dentro de un complejo sistema económico e industrial; 2) La promulgación de leyes que prohibían explícitamente el trabajo infantil que a su vez alargaban el período de dependencia económica de los padres y alejaban a los jóvenes obreros no cualificados del mercado laboral y 3) La creación de procedimientos legales especiales para los jóvenes que hicieron posible el reconocimiento legal de su responsabilidad, que estaba limitada por carecer del estatus de adultos. Los cambios descritos anteriormente han llevado a pensar que la adolescencia es un producto secundario de las

economías industrializadas (Kett, 1977) debido a que en estas sociedades se exige una preparación más prolongada y especializada antes de asumir los roles de adulto, cuestionando de esta manera que sea un período generalizable a otras culturas y afirmando en este sentido que *“la adolescencia es un “invento” de las sociedades occidentales industrializadas”* (Hopkins, 1982, p.22).

A partir del momento en que se acepta la adolescencia como un período diferenciado, surgen diferentes aproximaciones conceptuales que intentan delimitar y comprender tanto el fenómeno de la adolescencia como a los adolescentes a los que se ubica en un estado intermedio entre la niñez y la adultez, siendo precisamente este estado “indefinido”, o en algunas ocasiones definido a conveniencia del adulto, el que suele originar la mayor parte de las dificultades emocionales y conductuales que se les atribuye a los chicos y chicas que entran en la denominación adolescente. Incluso en épocas en las que aún no se aceptaba la adolescencia como un período diferenciado del desarrollo humano, ya se consideraba a las edades comprendidas entre los 12 y los 18 años como un período crítico. Por ejemplo, pensadores griegos y romanos atribuían a los chicos de estas edades, conductas de indisciplina y de rechazo a la autoridad de los padres; también Goethe, uno de los principales representantes del movimiento romántico de la literatura alemana, transmitió una imagen del adolescente desgarrado por tensiones y conflictos (Castillo, 1999); imagen que aún tiene vigencia en nuestra sociedad donde es frecuente escuchar frases como *“¡prepárate para cuando tu hijo/a llegue a la adolescencia!”*, *“¡no te imaginas lo difíciles que son los adolescentes!”*, etc.

### 3.2 Adolescencia y Pubertad en el Lenguaje Coloquial.

El término “**adolescencia**” se deriva del verbo latino “*adolescere*”, que significa “crecer”, “madurar” y “**pubertad**” es el período en el que una persona alcanza la madurez sexual y adquiere la capacidad reproductiva. También se utiliza la palabra “*pubescencia*” que significa volverse velludo o peludo, para denominar todo el período en el que se producen los cambios físicos relacionados con la madurez sexual. Con el término “**juventud**”, en la actualidad se hace referencia a la generación más joven, usualmente adolescente y el término “**madurez**” se aplica al momento vital en que una persona se convierte en adulto física, intelectual, emocional, social y moralmente, no alcanzándose esta madurez de forma igual en todas las áreas, pues muchas personas pueden ser física o socialmente maduras pero no lo son

intelectual o moralmente. Por su parte, en la actualidad se pueden encontrar las siguientes definiciones en la vigésimoprimera edición del Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (1997):

**Pubertad:** (Del latín *pubertas*, -atis). “Primera fase de la adolescencia en la cual se producen las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta”.

**Pubescer:** (Del latín *pubescere*, cubrirse de vello). “Llegar a la pubertad”.

**Pubescencia:** (Del latín *pubescens* – entis, pubescente). “Calidad de pubescente o velloso”.

**Adolescencia:** (Del latín *adolescentia*). “Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”.

**Adolescente:** (Del latín *adolescens*, -entis). “Que está en la adolescencia”.

**Juventud:** (Del latín *iuventus* –utis): 1. “Edad que empieza en la pubertad y se extiende a los comienzos de la edad adulta”. 2. “Estado de la persona joven”. 3. “Conjunto de jóvenes”.

**Madurez:** (De maduro): 1. “Buen juicio o prudencia, sensatez”. 2. “Edad de la persona que ha alcanzado su plenitud vital y aún no ha llegado a la vejez”.

Como se puede apreciar en las definiciones anteriores, tanto la pubertad como la adolescencia hacen referencia al período evolutivo que va desde la niñez hasta el momento en que la persona alcance su completo desarrollo, destacando que no se limitan, por ejemplo en la pubertad, simplemente a los cambios biológicos sino que dejan un amplio margen a las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta en las que se pueden incluir cambios psicológicos y sociales, teniendo en cuenta que un púber no sólo experimenta cambios en su apariencia física, sino también en sus relaciones interpersonales, intereses, gustos, actividades, etc.

### 3.3 Adolescencia y Pubertad en la Investigación Científica.

Para algunos autores la **adolescencia** se ha considerado como un período caracterizado por turbulencias, conflictos, cambios conductuales y enfrentamientos a las normas establecidas (Hall, 1904; A. Freud, 1946; 1958; Blos, 1962). Esta creencia en que la **psicopatología** es un estado normal en la adolescencia se deriva principalmente de las formulaciones de **Stanley Hall** (1904) y de **Anna Freud** (1964). **Hall** fue el primero en describir la **adolescencia** como un período de gran “**tormenta y estrés**” y la **pubertad** como sinónimo de **tiempo de trastorno e incapacidad emocional** en que el estado de ánimo del individuo fluctúa entre la energía y el letargo, la alegría y la depresión, el egotismo y la autodepreciación; por lo tanto, afirma que dicha “tormenta y estrés” experimentados durante la adolescencia tienen causas biológicas, producto de los cambios que se producen en la pubertad, aunque no atribuye todas las conductas de inestabilidad psicológica a causas biológicas, estableciéndose por tanto la adolescencia como una etapa diferente de la pubertad; es decir, la **adolescencia** va más allá de los cambios biológicos, presentando rasgos y conductas que no son simplemente el resultado de los cambios puberales, sino de una toma de **conciencia de sí mismo**.

Por su parte, **Anna Freud** (1946) caracterizaba a la **adolescencia** como un **período de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática**, afirmando que los adolescentes oscilan entre la rebelión y la conformidad, no sólo son egoístas y materialistas, sino también moralmente idealistas; su conducta fluctúa entre ser desconsiderados y rudos pero también cariñosos y tiernos; entre el ascetismo y el hedonismo, el entusiasmo infatigable y el hastío indiferente; entre la confianza más absoluta y la duda medrosa. Amplió los conceptos de su padre que básicamente establecía que en la adolescencia deben resolverse los conflictos sexuales surgidos en las etapas anteriores, siendo el momento en el que se abandona el narcisismo infantil, permitiendo establecer relaciones amorosas con otras personas fuera del marco familiar, a la vez que se independiza de los padres. Anna Freud considera que la resolución de los problemas en esta etapa depende de la magnitud de los impulsos del ello, que varía genéticamente de una persona a otra; del desarrollo del yo y del superyo, previo a la adolescencia, y del resultado de los mecanismos de defensa del yo previamente utilizados para controlar los impulsos del ello.

La razón de esta conducta conflictiva es, de acuerdo con esta autora, la madurez sexual que se alcanza en la pubertad y que produce el desequilibrio psíquico, pues en esta etapa hay un marcado incremento en las pulsiones instintivas (el ello), que incluyen un mayor interés en la genitalidad y los impulsos sexuales, incremento del exhibicionismo, la rebeldía y el hambre física; reaparición de los intereses oral y anal y los hábitos de limpieza dejan lugar a la suciedad y el desorden (A. Freud, 1946). Si este conflicto ello-yo-superyo no se resuelve durante la adolescencia, entonces surge una perturbación emocional; pero ella sugiere que en la mayoría de los adolescentes normales, finalmente se produce la armonía entre estas tres instancias psíquicas.

Investigadores recientes no comparten esta relación entre psicopatología y adolescencia planteada por Hall y A. Freud, afirmando que los problemas y psicopatologías que aparecen en esta etapa no exceden a los que se encuentran en la adultez y además afirman que las variaciones en la incidencia dependen de las poblaciones específicas estudiadas, la edad de los adolescentes, su género, el origen de la información y los criterios utilizados para evaluar los desórdenes particulares (Links, 1983). Varios estudios empíricos con adolescentes que procedían de poblaciones “no clínicas” (Douván & Adelson, 1966; Offer & Offer, 1975; Conger, 1977) han demostrado que la adolescencia no es tumultuosa para toda la gente joven. Pero, por otra parte, la creencia en la “normalidad” de los conflictos psicológicos en esta etapa ha tenido como consecuencia que no se traten los problemas psicológicos que presentan algunos adolescentes porque se cree que “desaparecerán con el paso del tiempo”, situación no confirmada por la evidencia empírica, pues se afirma que las dificultades psicológicas en la adolescencia generalmente persisten y deben ser tratadas porque rara vez desaparecen solas (Petersen, 1993). En un estudio llevado a cabo con chicos de 5° a 9° grado se encontraron mayores tasas de emociones negativas entre los adolescentes que entre los pre-adolescentes, pero también es cierto que esto se podría atribuir en parte al mayor número de eventos vitales negativos con que tropiezan los jóvenes a medida que van creciendo (Larson y Ham, 1993).

Un claro contraste con las posturas planteadas anteriormente se ofrece desde la **antropología cultural** que supone una reacción frente a las teorías de edades y etapas del desarrollo y frente a la importancia concedida a los factores biológicos. Las antropólogas **Margaret Mead** (1939 a y 1939 b) y **Ruth Benedict** (1934) han estudiado durante muchos años la adolescencia en Samoa y Nueva Guinea y consideran que la **conducta adolescente** depende en mayor grado del **aprendizaje cultural** que de factores biológicos, cuestionando

de esta forma la visión de la adolescencia como un período especialmente tormentoso. Para este enfoque de la antropología cultural los dos conceptos fundamentales son la **continuidad o discontinuidad** en el desarrollo; así, en las sociedades en las que el proceso de desarrollo es continuo y no divisible en etapas separadas, la adolescencia transcurre con muy pocos conflictos o ansiedades porque por ejemplo, no existe discontinuidad entre los roles infantiles y adultos, los niños realizan las mismas actividades y tienen las mismas creencias que se darán en la vida adulta. Por su parte, en las sociedades occidentales se produce un proceso discontinuo y hay un cambio de actividades y creencias.

En síntesis, los **antropólogos** recalcan que existen pocos patrones universales de desarrollo de la conducta, de ahí que las conclusiones generales acerca de los adolescentes deberían formularse dentro de un marco sociocultural, pues los adolescentes son básicamente creaciones biológicas que están psicológica y sociológicamente condicionados por la familia, la comunidad y las sociedades a las que pertenecen; de ahí que uno debe permanecer en muchos lugares y mirar desde muchos puntos de vista para desarrollar la plena comprensión de los adolescentes (Mead, 1974).

Otra aproximación científica a la adolescencia viene de la mano de **Erikson** (1950, 1959), afirmando que la **principal tarea psicosocial de la adolescencia** es el **logro de la identidad** (Archer, 1990 a, 1990 b; Bilsker y Marcia, 1991). Esta identidad es personal e individual, pero no es únicamente el “yo”, sino también social y colectivamente, el “nosotros” dentro de los grupos y de la sociedad (Hoare, 1991). Erikson acuñó el término **“moratoria psicosocial”** para hacer referencia a un período de la adolescencia durante el cual el individuo puede realizar diferentes ensayos, retroceder, analizar, experimentar, con diferentes roles sin tener que decidirse por ninguno. Este compás de espera permitiría que los miembros más jóvenes de una sociedad pudieran prepararse para desempeñar las responsabilidades típicas de la vida adulta, especialmente las que tienen relación con el trabajo, la familia y la sociedad en general. Así, la duración de la adolescencia y el grado de conflicto emocional que experimenten los adolescentes estaría en función de esa moratoria que es diferente en cada sociedad (Erikson, 1968) (más ampliación del tema en el capítulo 5, página 153).

En la misma línea de los planteamientos psicosociales de Erikson se puede ubicar el deseo de **Robert Havighurst** (1972) de desarrollar una **Teoría Psicosocial de la Adolescencia**, combinando la consideración de las demandas sociales con las necesidades del

individuo. El núcleo de su teoría lo constituyen las **tareas del desarrollo**, que son los conocimientos, actitudes, funciones y habilidades que cada persona debe adquirir en determinados momentos de su vida, mediante la maduración física, el esfuerzo personal y las expectativas sociales. Del dominio de las tareas en cada etapa dependerá la adaptación, la adecuada preparación para hacer frente a las tareas y dificultades que le surjan en el futuro y una mayor madurez. Por el contrario, el fracaso en dominar las tareas del desarrollo da como resultado la desaprobación social, ansiedad e incapacidad para funcionar como persona madura. Las tareas psicosociales que deben cumplir los adolescentes son ocho, según las describió Havighurst (1972) y son las siguientes:

1. *“Aceptar el físico propio y utilizar de manera eficaz su cuerpo”*. Durante la pubertad, los adolescentes se vuelven demasiado conscientes de lo que ocurre en sus cuerpos, vigilan su figura, su imagen, en general se preocupan por su apariencia corporal.

2. *“Lograr independencia emocional de los padres y otros adultos”*. Hay adolescentes que dependen en exceso de sus padres y otros que por el contrario están muy alejados de ellos. Lo importante es lograr la autonomía de los progenitores a la vez que se establece con ellos unas relaciones adultas.

3. *“Lograr un rol social-sexual masculino o femenino”*. ¿Cómo deben ser las mujeres? ¿Cómo deben ser los hombres?. Una parte fundamental del proceso de maduración de los adolescentes es revisar los roles sexuales cambiantes de su cultura y decidir cuáles pueden adoptar.

4. *“Formar relaciones nuevas y más maduras con compañeros de su edad y de ambos sexos”*. En la adolescencia otra de las tareas básicas es establecer amistades heterosociales, diferentes a las amistades del mismo sexo más frecuentes y típicas de la niñez media. También se deben desarrollar las habilidades necesarias para formar parte de grupos sociales y para interactuar de manera eficaz con los demás.

5. *“Desear y alcanzar una conducta socialmente responsable”*. Algunos adolescentes se sienten preocupados por las injusticias, las desigualdades sociales, el hambre, la miseria y todo lo que sucede a su alrededor, buscando en determinados casos cauces positivos de

participación, mientras que otros se convierten en extremistas radicales o simplemente se rehusan a actuar.

6. “*Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético para guiar su conducta*”. Esta tarea implica el desarrollo, adopción y aplicación de valores significativos, de una moral e ideales que se conviertan en los ejes fundamentales que orienten su conducta consigo mismo y con los demás.

7. “*Prepararse para una carrera económica*”. Fijar las metas vitales, elegir una profesión y su necesaria preparación para su desempeño futuro, son tareas a largo plazo que se inician en la adolescencia.

8. “*Prepararse para el matrimonio y la vida familiar*”. Para la mayoría de los jóvenes la vida en pareja y tanto la maternidad como la paternidad son metas importantes en la vida; por lo tanto, necesitan desarrollar habilidades sociales, comunicacionales, actitudes positivas, comprensión empática, entre otras, para que su vida en pareja funcione y precisamente la adolescencia es un momento crucial para tal aprendizaje.

Havighurst (1972) considera que cuando los jóvenes no encuentran dirección en sus vidas sufren la falta de propósitos e incertidumbre, de ahí la importancia tanto para padres como para educadores en general de conocer las tareas mencionadas anteriormente, con ellas se pueden dar a los adolescentes pautas más concretas de lo que la sociedad espera de ellos para admitirlos en el tan deseado mundo de los adultos.

Desde otro ángulo, hay una aproximación científica a la adolescencia que también se debe destacar por su trascendencia y actualidad y es la realizada desde los **enfoques cognitivos y evolutivos**, planteando que la **adolescencia** es un estadio del desarrollo del ser humano que tiene como hecho fundamental la **reestructuración de las capacidades cognitivas**, que llevan implícito un salto cualitativo en el desarrollo en comparación con la etapa infantil, pues la conquista del pensamiento formal va a permitir al adolescente distanciarse de la realidad, pensar de forma abstracta, plantearse hipótesis y ponerlas a prueba, analizando todas las posibilidades y valorando lo real a partir de lo posible (Inhelder y Piaget, 1972). A pesar de la importancia de esta nueva herramienta cognitiva, investigaciones llevadas a cabo sobre la relación del pensamiento formal con otros logros evolutivos,

demuestran que aquél representa una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar otros cambios como la construcción de la propia identidad, la tolerancia y el desarrollo moral (Selman, 1976; Kuhn et al., 1977; Kohlberg, 1984; Chandler, Boyes y Ball, 1990).

En síntesis, se puede afirmar que hay diferentes formas de aproximarse a la adolescencia desde el marco científico, destacando cada una la característica más relevante en función de la cual elabora las restantes explicaciones, pero que sólo nos ofrecen una visión parcial de ese complejo mundo adolescente del que no nos atrevemos a hacer afirmaciones tajantes y menos aún generalizaciones. Por lo tanto, valoramos las aportaciones de Hall y A. Freud pero reconociendo que no todos los adolescentes experimentan dicho período como turbulento, estresante o de desequilibrio psíquico, situación vivida sólo por unos pocos chicos y chicas en los que convergen, además de los cambios físicos y psíquicos propios de su edad, una serie de variables familiares, socioeconómicas y culturales que completan el puzzle de la adolescencia conflictiva.

Este planteamiento contrasta con lo defendido desde la antropología cultural que se desmarca de los parámetros individualistas y biológicos y se centra en lo social y lo cultural, afirmando que la “tormenta y el estrés” no son inevitables en la adolescencia ya que no dependen de factores biológicos o heredados sino de las creencias y enseñanzas de la cultura donde ese adolescente se desarrolle. De nuevo nos encontramos con una visión unilateral de la adolescencia, pues en la actualidad hay estudios que avalan la importancia de los cambios fisiológicos tanto en la autopercepción del adolescente como en la percepción que tienen los demás, marcando de esta forma cambios muy importantes en su desarrollo psicológico, social y moral, queriendo decir con esto **que lo biológico influye en lo sociocultural y viceversa**. Además, probablemente esas afirmaciones sean válidas en sociedades muy simples y quizá “estáticas” en su estructura social, política, económica, religiosa y moral, en las que hayan unas normas muy claras y delimitadas para cada grupo de edad y que además sean aceptadas por todos. Pero esta situación cambia radicalmente en las sociedades industrializadas y altamente tecnológicas como en las occidentales, en las que destacan como elementos característicos su gran complejidad y su ritmo acelerado de modificaciones en todos los niveles, situación que afecta a la totalidad de las esferas vitales (biológica, social, cultural, familiar, personal, educativa, económica, etc.) y en cada momento histórico. Por lo tanto, si bien es cierto que cada sociedad y cada período histórico imprime un determinado sello de identidad a “sus adolescentes” o a “su generación de jóvenes”, tampoco se debe olvidar que

este análisis macro es sólo una parte de la influencia que reciben; influencia mediada por otras instancias más próximas y determinantes en el desarrollo del adolescente como son **la familia, la escuela y su grupo de iguales** que se convierten en los verdaderos “facilitadores” u “obstaculizadores” de su desarrollo integral. Esto nos lleva a la conclusión de que el planteamiento antropológico tampoco ofrece una conceptualización globalizadora y bidireccional de la adolescencia, donde tanto los factores biológicos y psicológicos (personales) como los sociales y culturales (grupales) tengan su peso específico para una mejor comprensión del fenómeno de la adolescencia.

Quizá las aproximaciones desde el **enfoque psicosocial** expliquen de forma más integral el fenómeno de la adolescencia, pues tienen en cuenta las necesidades del individuo y las demandas que la sociedad le hace. En la actualidad, existe un gran consenso frente a los planteamientos de **Erikson** (1968) que consideraba a la adolescencia como un período de moratoria o aplazamiento en el que se han alcanzado capacidades tanto físicas como cognitivas muy similares a las de los adultos, pero en el que todavía no se asumen las responsabilidades familiares y laborales típicas de la adultez. Esta “moratoria social” se hace imprescindible en una sociedad tan compleja e imprevisible especialmente para los jóvenes que necesitan hacer continuas adaptaciones y acomodaciones en un mundo en el que la única constante es el cambio, el movimiento, las transformaciones, elementos que generan unas demandas cada vez más fuertes en todas las esferas vitales. Es por ello que, hoy más que nunca, los adolescentes necesitan de más tiempo para aprender y ensayar las diferentes funciones de la vida adulta dentro de un entorno protegido en el que puedan **desarrollar una identidad diferenciada** que les sirva de escudo protector frente al exceso de estímulos que les llegan a través de los medios de comunicación y de sus pares.

Finalmente, destacar que el enfoque evolutivo tampoco aborda la adolescencia en toda su magnitud, destacando los cambios en el plano cognitivo como el elemento más importante a partir del cual se pueden explicar las otras transformaciones que experimenta el adolescente. El problema surge cuando se debe reconocer que no todos los adolescentes alcanzan ese desarrollo cognitivo ya que muchos no acceden al pensamiento formal pero no por ello dejan de madurar en otros aspectos, afirmando entonces que no se puede reducir el núcleo de la adolescencia a los cambios cognitivos, pues a pesar de que son un elemento clave en el desarrollo humano, no se puede desconocer que ese desarrollo no se da en el vacío; es decir, para que un niño se convierta en adolescente y a su vez éste en una persona adulta, tienen que

confluir una serie de **variables** tanto **internas** (herencia genética, fisiología, nutrición, morfología, etc.) como **externas** al individuo (entorno ecológico: familia escuela, amigos, sociedad), de cuya interacción e influencia recíproca se irá formando la personalidad de ese ser en continuo desarrollo, que será tanto modificado por como modificador de su medio ambiente.

La **conclusión** de este apartado es que hace falta construir una conceptualización de la adolescencia y de los adolescentes más dinámica e integradora, que abarque tanto los aspectos más o menos constantes y universales como son los cambios puberales hasta los aspectos más cambiantes y diversos como son los sociohistóricos y culturales, pasando por el complejo mundo psicológico de las sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos y sentimientos y todo ello iluminado por los niveles de análisis que nos ofrece la psicología ecológica.

### 3.4 Adolescencia en la Sociedad Actual

Actualmente se puede afirmar que la adolescencia constituye una etapa evolutiva más larga de lo que fue para las generaciones anteriores, pues *“ha ganado terreno a la infancia por una parte y a la madurez por otra”* (Aries, 1962, p.20). Durante aproximadamente los últimos cien años, la madurez sexual se ha alcanzado cada vez a edades más tempranas, situación que trae como consecuencia por un lado el **acortamiento de la infancia** y por otro el **alargamiento de la adolescencia**, implicando ello que un mayor número de personas están viviendo la incertidumbre que caracteriza a la generación que está “en el limbo”: no son niños pero tampoco adultos, se les exigen responsabilidades de adulto pero se les conceden derechos de niño, poseen una gran madurez cognitiva (en algunos casos) que contrasta con su gran inmadurez afectiva o emocional (en muchos casos); biológicamente están “preparados” para ejercer su sexualidad pero social y moralmente se les censura si lo hacen; jurídicamente se les concede el estatus de “ciudadanos de primera”, pero social y políticamente se les trata como “cuasi-ciudadanos” o “ciudadanos de segunda” al no tomar en cuenta sus necesidades y reivindicaciones. Todo lo anterior genera una serie de situaciones diferentes y desconocidas para las generaciones anteriores tanto en el plano psicológico como en el sociológico:

### En el plano psicológico:

- Se produce ansiedad e incertidumbre ante el futuro, ante el cúmulo de información que llega de todos los rincones del mundo y que no se alcanza a procesar porque pierde su vigencia de un día para otro.

- También se puede producir ansiedad e incertidumbre al disponer de mucho tiempo libre de compromisos adultos en el que pueden dedicarse a buscar y experimentar para la elección de carrera, de la conducta sexual, del comportamiento social, modas, intereses, etc., que exigen un proceso de toma de decisión con su respectivo compromiso de puesta en práctica de la opción elegida y duelo por las que se rechazan.

- Otro rasgo psicológico que no vivieron las generaciones pasadas es la posibilidad de que el adolescente sea él mismo por y para sí mismo; pero debido a que en la actualidad y en las sociedades industrializadas la adolescencia es una realidad mucho más fluctuante, ambigua e imprecisa, los adolescentes son psicológicamente muy vulnerables porque no pueden estar seguros de lo que pueden llegar a ser o de lo que son, por lo tanto, su identidad es crítica (Pinillos, 1990).

- Esa búsqueda de su identidad se ve facilitada u obstaculizada (según se mire) por la disponibilidad de tiempo para sí mismo, de modelos para elegir, de oportunidades para intercambiar ideas con sus iguales, para experimentar situaciones y privilegios de los adultos (diversión, manejo de dinero, sexualidad) pero sin su correspondiente responsabilidad y compromiso, situaciones que para algunos autores son positivas porque permiten un desarrollo más sano y completo, mientras que para otros producen inmadurez emocional y dependencia económica.

### En el Plano Sociológico:

- Esta prolongación de la adolescencia típica de las sociedades industrializadas ha generado un mayor énfasis en la juventud “*que deriva en lo que se ha venido a denominar “el culto a la juventud ” en Norteamérica y Europa*” (Hopkins, 1982, p.21). Hay un afán de permanecer joven tanto física como mentalmente, de ahí el auge en la venta de productos para

prevenir el envejecimiento, de diseños juveniles en la ropa y calzado, de fórmulas para mantenerse mentalmente jóvenes, etc., contribuyendo más a la confusión de los adolescentes que no terminan de beneficiarse de las supuestas ventajas de ser joven.

- Este continuo mirar hacia los jóvenes y ese deseo de eterna juventud por parte de los mayores, ha generado un debilitamiento de las referencias y de los modelos adultos que ofrezcan a los adolescentes pautas de comportamiento que faciliten el desarrollo de una **identidad diferenciada** y su posterior desempeño de los roles adultos de forma eficaz para sí mismo y para el resto de la sociedad.

- Otro elemento sociológico diferente de esta generación de jóvenes respecto de las anteriores es el marcado énfasis en valores individualistas donde lo más importante es la afirmación del yo ante los otros, el triunfo individual más que el colectivo, el trabajo competitivo más que el cooperativo, etc., dando como resultado unas relaciones con los otros superficiales e inestables en muchos casos.

- Pero, curiosamente esta sociedad egoísta y sin generosidad, desarrolla simultáneamente un enorme miedo a la soledad, pues es una realidad comprobada que cada vez más las personas mayores terminan su existencia alejados de sus seres queridos y que también crece a un ritmo acelerado el número de niños y adolescentes que crecen en familias rotas o recompuestas; por lo tanto, no es de extrañar la afirmación de que *“sin duda la forma más frecuente de ansiedad observada en nuestros días es la ansiedad de separación”* (Pelicier, 1990, p.169).

- Además de los rasgos sociológicos anotados anteriormente, las nuevas generaciones de estas sociedades modernas, industrializadas y de consumo tendrán que hacer frente a la filosofía de la inmediatez, dándose una confusión entre el “placer instantáneo” y la “felicidad” que se construye poco a poco con el paso del tiempo, favoreciendo la inmovilidad como garantía de seguridad más que el movimiento que puede engendrar peligro y riesgo. Este doble mensaje crea mucha confusión en la población adolescente que al igual que los niños viven especialmente el presente, *“pero el presente nunca ha sido tan poco fiable como lo es hoy día”* (Pelicier, 1990, p.170), y a pesar de que a los adolescentes les atrae el riesgo, la aventura, lo desconocido, estos sistemas de valores pluralistas, de cambio social rápido

(Dunham y Bengtson, 1992) y de tecnología moderna, a veces genera temor y desconfianza en este mundo demasiado complejo y cambiante para proporcionarles un marco estable de referencia.

¿Qué se espera del adolescente de hoy?

Como mencionaba en los párrafos anteriores, en ninguna época pasada se había dedicado tanta atención a los adolescentes como en la actualidad. Cada vez el mercado se inunda más con material especializado para adolescentes: libros, discos, ropa, juegos, alimentos, etc., como reconocimiento del poder adquisitivo que tienen estos “consumidores compulsivos” de todo aquello que los ayude a ser diferentes, especiales, únicos, a gustar a los demás, a ser más listos, más guapos, etc., explotando de esa forma sus necesidades psicológicas y prometiéndoles el rápido acceso a ese territorio prohibido y lleno de ventajas que es el mundo de los adultos. Tampoco nunca antes como ahora los padres, educadores y adultos en general se habían encontrado con una generación de jóvenes que disfrutara de tantos derechos y privilegios reconocidos en acuerdos internacionales y de tan pocas responsabilidades (desde el punto de vista de los adultos). Todo esto genera **sentimientos contradictorios** y una serie de **reacciones estereotipadas** que P. Moron (1990) resume muy bien de la siguiente manera:

- a. Reacción estereotipada al adolescente considerado como un objeto o como un peligro.
- b. Reacción estereotipada al adolescente como objeto sexual.
- c. Reacción estereotipada al adolescente como un individuo inadaptado.
- d. Reacción estereotipada al adolescente como objeto de envidia.
- e. Reacción estereotipada al adolescente como objeto perdido.

Se hace necesario entonces revisar y cuestionar esas reacciones estereotipadas y **crear** unas **relaciones más igualitarias** entre adolescentes y los padres y entre los adolescentes y los otros adultos con los que se relaciona, con el fin de tender puentes de comunicación intergeneracional que faciliten el conocimiento y respeto mutuo. Pero, ¿qué se espera del adolescente de hoy?:

a. Que asuma un crecimiento que es más bien un cambio: A diferencia de la infancia donde los progresos y nuevas adquisiciones son vividas con entusiasmo tanto por parte del niño como de los adultos que le rodean y donde dichas transformaciones siguen un hilo conductor más o menos predecible, en la adolescencia lo que se produce es una **metamorfosis** que en muchos casos asusta tanto al adolescente como a los adultos. Al chico o chica porque se encuentra de pronto con una gama de sensaciones que nunca antes había experimentado, con un cuerpo que cambia y se transforma día a día sin que su voluntad intervenga y que le ofrece una imagen diferente cada vez que se mira al espejo. Y como si esto no fuera suficiente, también experimenta cambios en su forma de ser y estar en el mundo, en su afectividad, en sus relaciones sociales, en sus intereses y motivaciones, constituyéndose en el centro de las preocupaciones de la familia que cada vez siente que cuenta menos para el adolescente.

b. Que sea autónomo: Si el niño vive feliz y tranquilo gracias a la dependencia y tutela de los adultos que le proporcionan todo lo necesario y le facilitan la vida cotidiana pudiendo entonces dedicar toda su energía a su desarrollo cognitivo y psicomotriz, el adolescente entra en **conflicto** entre las vieja **condiciones de seguridad afectiva y protección** o las nuevas **posibilidades** de ser **autónomo**, de renunciar a las referencias y modelos habituales para crearse otros nuevos o diferentes que sirvan de guía para transitar por la vida con un mínimo de seguridad, y con la satisfacción que da el sentir que es uno mismo el que pilota su “nave vital”. Elegir ser autónomo lógicamente tiene su costo afectivo, cognitivo, social y moral, y no siempre este proceso es facilitado por la sociedad y por los adultos que, en muchas ocasiones, tienen posturas contradictorias al no equiparar la autonomía en los deberes con la autonomía en los derechos.

c. Que asuma el devenir, el futuro: Se espera que el **adolescente** construya un **proyecto vital**, un plan de futuro, que defina hacia dónde va, etc., pero como planteaba en líneas anteriores, nunca antes el presente ha sido tan incierto y cambiante como en la actualidad, situación que hace aún más difícil predecir el futuro. Se exige al adolescente que intente dar respuesta a preguntas que aún no han logrado responder de forma satisfactoria la mayoría de los adultos, que también viven la incertidumbre en relación con el futuro, el porvenir, el mañana. Esta situación unida a los interrogantes típicos de las personas que están en proceso de convertirse en seres adultos, dificulta un poco más ese tránsito al no poder divisar en el horizonte una imagen clara de lo que les gustaría llegar a ser.

### 3.5 Conclusiones

Teniendo como base los planteamientos acerca de la evolución histórica del concepto de adolescencia, se extraen las siguientes conclusiones:

1. El estudio de la adolescencia como período evolutivo diferenciado es reciente y no se puede generalizar a todas las culturas.
2. Conceptualizar la adolescencia exige ubicarnos en unas coordenadas biológicas, históricas y socioculturales, a partir de las cuales se pueden inferir unos rasgos más o menos constantes y universales (cambios fisiológicos) unidos a otros rasgos más cambiantes y particulares (cambios sociohistóricos y culturales), mediados por procesos psicológicos (sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, sentimientos, etc.), que caracterizan a la población más joven de un grupo humano determinado.
3. Hay diferentes enfoques en el estudio de la pubertad y de la adolescencia, afirmando algunos autores que es un período caracterizado por turbulencias, conflictos, enfrentamientos y cambios conductuales. Otros no comparten esta relación entre psicopatología y adolescencia, expresando que las diferencias encontradas en esta etapa son similares a las encontradas en otros momentos del desarrollo.
4. La aproximación teórica que en la actualidad alcanza un mayor consenso es el Enfoque Psicosocial, que tiene en cuenta las necesidades del individuo y las demandas que la sociedad le hace. En este sentido Erikson considera la adolescencia como un período de moratoria social o aplazamiento, indispensable para que el individuo aprenda y ensaye los diferentes roles de la vida adulta, construya su propio proyecto de vida y logre una identidad positiva y diferenciada.
5. En las sociedades desarrolladas han surgido una serie de factores que están incidiendo en la vivencia de la adolescencia en la actualidad, destacando:
  - El acortamiento de la infancia y el alargamiento de la adolescencia.
  - El ritmo vertiginoso de cambios haciendo la sociedad cada vez más compleja e imprevisible.
  - La influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

- La mayor posibilidad de experimentar diferentes opciones a todos los niveles (afectivo, social, sexual, laboral, cognitivo, etc.).
- La mayor disponibilidad de tiempo para sí mismos y de recursos (institucionales, económicos, educativos, de ocio, etc.).
- El debilitamiento de referencias y modelos adultos.
- Los cambios en la estructura y funcionamiento de las familias.
- El cuestionamiento de los roles de género tradicionales.



## Capítulo 4: DESARROLLO FÍSICO

Aunque reconocemos que no existe una entidad denominada “**adolescencia**” que sea única tanto en su estructura como en su contenido y que pueda definir a un amplio sector de la población llamados “adolescentes”, sí compartimos los planteamientos de Mussen, Conger y Kagan (1985) respecto a las experiencias y problemas comunes que comparten los adolescentes contemporáneos. Afirman que todos pasan por los cambios fisiológicos y físicos de la pubertad y del crecimiento posterior; deben hacer frente a la construcción de su propia identidad, intentando dar respuesta al interrogante existencial de ¿quién soy? Y finalmente deben trazar un proyecto o plan de futuro que tiene como eje central el aprendizaje de una ocupación que les garantice su vinculación a la sociedad adulta como miembros autónomos y productivos. Pero estos puntos globales de encuentro no pueden ocultar el hecho innegable de las diferencias individuales producto de las diversas interacciones entre la herencia genética y las demandas ambientales del entorno sociofamiliar, socioeconómico y sociocultural. Por lo tanto, teniendo presente el planteamiento anterior, a continuación abordaremos el desarrollo físico destacando sus elementos más generales y representativos de este período denominado **pubertad** marcado fundamentalmente por cambios biológicos y fisiológicos.

Existe un gran consenso entre diferentes investigadores de la psicología evolutiva en diferenciar entre los términos pubertad y adolescencia, separación difícil de establecer debido a los aspectos comunes que poseen pero que, precisamente gracias a ella, se ha podido estudiar la **adolescencia** no como un producto o un estado sino como un **proceso**, porque “*no es lo mismo hablar de la adolescencia temprana, entre los 11 y los 14 años, aproximadamente, que del período entre los 15 y los 20 años (...). Resulta evidente que cada uno de estos amplios períodos, si bien poseen características en común, tienen también grandes diferencias*” (Marchesi, Carretero y Palacios, 1997, vol. 3, p.10). Con el término **pubertad** se hace referencia a los cambios físicos que se producen en el organismo tanto de los chicos como de las chicas, teniendo como función principal, pero no la única, la completa maduración de los órganos sexuales y el desarrollo de la capacidad reproductiva. Por su parte la palabra **adolescencia** se aplica más al período de desarrollo posterior a la pubertad que tiene como eje central, además de completar el desarrollo físico, los cambios psicológicos que le conducirán a nuevas formas de verse y relacionarse consigo mismo y con el mundo que le rodea. En pocas palabras, se puede afirmar que la **pubertad** es fundamentalmente un movimiento de fuerzas biológicas y psicológicas hacia fuera del individuo y la **adolescencia**

es un movimiento de fuerzas psicológicas y sociológicas hacia dentro del individuo, situación que hace más fácil, en teoría, aceptar a la primera como el límite inferior del periodo evolutivo “adolescencia” pero que dificulta establecer acuerdos sobre su límite superior, teniendo en cuenta la gran influencia sociocultural que marca grandes diferencias entre los adolescentes ya sea de un mismo país, de naciones diferentes o de diferentes momentos históricos, pues como afirmaba el profesor Pinillos *“incluso en cuanto proceso biológico de maduración, la adolescencia dista de ser un proceso de secuencia fija; no solo son los años y el cuerpo, sino también lo que se hace con ellos en una sociedad determinada”* (Pinillos, 1990, p.174).

Aceptando el planteamiento de inexactitud cronológica tanto de la pubertad como de la adolescencia, a continuación vamos a describir los cambios biológicos que se producen tanto en las chicas como en los chicos, pues aunque sus límites temporales estén en función de muchos factores que determinan el momento de la maduración sexual y el desarrollo como la herencia, factores étnicos, el sexo, el clima, la nutrición, cuidados médicos, posición socioeconómica, estilo de vida en general, la realidad es que más tarde o más temprano todos los adolescentes del mundo han vivido o van a vivir esos cambios que tienen como protagonistas principales a las **glándulas del sistema endocrino** (hipófisis, gónadas, adrenales) y al **hipotálamo**, que estimulan el crecimiento y la maduración sexual, siendo ese repentino crecimiento conocido como *“estirón de la adolescencia”* una de las características más representativas de la pubertad. En general, las investigaciones recientes al respecto indican que las chicas y chicos con mayor peso y exceso de grasa corporal suelen madurar antes, sucediendo lo mismo en aquellos adolescentes sometidos a situaciones muy estresantes (Belsky, Steinberg y Draper, 1991).

#### 4.1 Cambios Hormonales

##### 4.1.1 **Glándulas Endocrinas**

Son las glándulas que secretan hormonas internamente y las hormonas son sustancias bioquímicas que pueden llegar a cada célula del cuerpo al ser secretadas en el torrente sanguíneo por las glándulas endocrinas; pero cada hormona tiene órganos concretos a los que instruye sobre lo que deben hacer y cuándo deben actuar. Son las siguientes:

a. Glándula Hipófisis: Se localiza en la base del cerebro y se la identifica como la **glándula maestra** que **produce las hormonas reguladoras del crecimiento**. Concretamente la hormona conocida como la *hormona humana del crecimiento (H.H.C.)* o somatotrófica (HS) afecta el crecimiento total y el moldeamiento esquelético; es decir, afecta tanto al tamaño del cuerpo como a su forma, alternando las fases de estiramiento (aumento en estatura) con fases de ensanchamiento (aumento en grosor del cuerpo), dando al adolescente una imagen carente de armonía en las proporciones que se convierte en una de sus mayores preocupaciones. La hipófisis anterior secreta las hormonas gonadotróficas foliculoestimulante (HFE) y luteinizante (HL) que ejercen su influencia sobre las gónadas o glándulas sexuales, estimulando en las chicas tanto el crecimiento de los óvulos en los ovarios como controlando la producción y liberación de estrógenos y progesterona. En los chicos, por su parte, estimulan el crecimiento del esperma en los testículos y la luteinizante controla la producción y liberación de la hormona testosterona.

b. Las Gónadas: También denominadas glándulas sexuales son los **ovarios** en la **mujer** y los **testículos** en el **hombre**. Los **ovarios** secretan los **estrógenos** que estimulan el desarrollo de los propios órganos sexuales y de las características sexuales secundarias (crecimiento del vello púbico, de los senos, distribución de la grasa corporal) y la **progesterona** que se produce después del desprendimiento del óvulo del folículo ovárico y que tiene gran importancia en la preparación del útero para la gestación y para su mantenimiento. Por su parte, los **testículos** inician la producción de la hormona androgénica **testosterona** gracias a la estimulación de la hormona luteinizante, como señalábamos anteriormente. La testosterona es responsable del desarrollo de los órganos sexuales masculinos y de las características sexuales secundarias (desarrollo muscular y esquelético, cambio de voz, vello facial y corporal). La proporción en los niveles de las hormonas en hombres y mujeres es parcialmente responsable del desarrollo de las características masculinas o femeninas; si esas proporciones no son normales entonces pueden ocurrir desviaciones en el desarrollo de los rasgos considerados masculinos o femeninos.

c. Las Glándulas Adrenales: Estas glándulas se localizan justo por encima de los riñones y secretan **andrógenos** y **estrógenos** así como **adrenalina** tanto en hombres como en mujeres. En ellas las adrenales producen bajos niveles de andrógenos (hormonas sexuales masculinizantes) y de estrógenos (hormonas sexuales feminizantes) y reemplazan en parte la

pérdida de los estrógenos ováricos después de la menopausia. En los hombres, aunque secretan tanto andrógenos como estrógenos, es mayor la cantidad de los primeros.

#### 4.1.2 El Hipotálamo

Es una pequeña área del cerebro anterior que **controla la motivación, la emoción, el placer y el dolor en el cuerpo**. El hecho de ser un centro cerebral de control motivacional y emocional le permite regular funciones como la gestación, la lactancia, la producción de hormonas, la ingesta de líquidos y de alimentos y la respuesta y conducta sexual. También al ser un centro cerebral de control del placer y del dolor puede producir sentimientos y pensamientos sexuales, a la vez que desempeña un papel muy importante en la **producción y regulación hormonal**, pues produce la hormona liberadora de gonadotropina (HLGT) que controla la producción y liberación de las hormonas folículoestimulante y luteinizante de la hipófisis.

#### 4.2 Cambios en los órganos sexuales y reproductivos

##### 4.2.1 Maduración y funciones de los órganos sexuales en la mujer

Los **órganos sexuales externos** de la mujer, más conocidos en su conjunto como **vulva** y compuestos por labios mayores, menores, clítoris, vestíbulo y monte de venus o pubis, sufren cambios durante la pubertad. Así, los **labios mayores** prácticamente inexistentes en la niñez, se agrandan considerablemente, sucediendo lo mismo con los **labios menores** y el **clítoris**; por su parte el monte de venus se cubre con un vello más fuerte y oscuro y se hace más prominente por el desarrollo de una almohadilla de grasa. Los **órganos sexuales internos**: vagina, trompas de falopio, útero y ovarios no son ajenos a los cambios puberales y así la **vagina** aumenta su longitud, su cubierta mucosa se hace más gruesa y elástica y su coloración se hace más intensa, cambiando también su secreción de la reacción alcalina de la niñez a una reacción ácida en la adolescencia. Es en este momento cuando las glándulas de Bartolin, situadas a cada lado del orificio vaginal, empiezan a secretar sus fluidos durante la excitación sexual. El **útero** duplica su tamaño, presentando un incremento lineal durante el período que va de los 10 a los 18 años; los **ovarios** también incrementan su tamaño y peso presentando un incremento bastante estable desde el nacimiento hasta la edad de 8 años, cierta aceleración del crecimiento desde los 8 años hasta el momento de la ovulación

(12-13 años aproximadamente) y un incremento muy acelerado después de llegar a la madurez sexual. Otro **indicador** clave de la **maduración y funcionamiento** de los **órganos sexuales** en las **chicas** es la aparición de la primera menstruación o **menarquía**, con un rango extremo que va de los 9 a los 18 años y con una edad promedio de 12-13 años. Lo más frecuente es que la menarquía no haga su aparición hasta que se hayan alcanzado las tasas máximas de crecimiento en peso y estatura y en la actualidad esto ocurre mucho antes que en las generaciones anteriores debido a las mejores condiciones nutricionales y en el cuidado de la salud (Bullough, 1981), pudiendo afirmarse que la edad promedio ha disminuido de los 14 años en 1905 a aproximadamente los 12 ½ en la actualidad (Gilger, Geary y Eisele, 1991). Las actitudes y sentimientos de las chicas hacia la menstruación son muy importantes (Buchanan, 1991), pues la menarquía puede ser bien aceptada por las mujeres cuando se les han enseñado los hechos básicos o por el contrario puede ser un evento traumático para las que no fueron previamente preparadas; el hecho es que entre mayor sea el conocimiento previo es más probable que las chicas reporten una experiencia inicial positiva con la primera menstruación (Skandhan, 1988). También hay estudios que reportan un incremento en la distancia emocional en las relaciones familiares durante el inicio de la menstruación, concretamente Holmbeck y Hill (1991) encontraron que un incremento en la participación en los conflictos se asocia con la menarquía, particularmente en la díada madre- hija.

#### 4.2.1 Maduración y Funciones de los Órganos Sexuales en el Hombre

Entre los principales órganos sexuales masculinos se pueden citar el pene, el escroto, testículos, próstata, vesículas seminales, epidídimo, glándulas de Cowper, uretra y conductos deferentes, que sufren importantes cambios durante la adolescencia. Por ejemplo, los **testículos** y el **escroto** inician su rápido crecimiento aproximadamente a la edad de 11 ½ años, siendo más acelerado después de los 13 ½ años para luego hacerse más lento. Igualmente durante este período, los testículos aumentan su tamaño (1 ½ veces) y su peso (8 ½ veces) aproximadamente y el cambio más importante dentro de ellos es el desarrollo de las células espermáticas maduras, producto de la estimulación de las hormonas hipofisarias foliculoestimulante y luteinizante. Por su parte, el **pene** dobla su tamaño y su diámetro, presentando un crecimiento más rápido entre los 14 y los 18 años, siendo muy común entre los chicos la preocupación por el tamaño ya que lo asocian con la masculinidad y la capacidad sexual (Henker, 1982). También maduran en este tiempo la **próstata** y las **vesículas seminales** que empiezan a secretar semen y las **glándulas de Cowper** que inician la secreción

de un fluido alcalino que neutraliza la acidez de la uretra lubricándola, haciendo más fácil y seguro el paso del espermatozoide. En esta etapa suele ser frecuente la preocupación por las denominadas “*poluciones nocturnas*” o “*sueños húmedos*”, cuya edad promedio de aparición es de 13.7 años y aunque es una experiencia muy frecuente en la adolescencia, aproximadamente la mitad de los hombres adultos continúan teniéndolos y en el ya clásico estudio de Kinsey (1948) se reportó que casi el 100% de los hombres tienen esos sueños eróticos. Teniendo en cuenta estos datos, se sugiere informar a los jóvenes acerca de la normalidad de este acontecimiento, pues se afirma que es posible prevenir la ansiedad que les genera si se les prepara antes de que les suceda.

#### 4.3 Cambios en el Esquema Corporal

Se denominan **características sexuales secundarias** a los cambios que se producen en el cuerpo durante la maduración sexual y que no involucran a los órganos sexuales: **desarrollo de los contornos corporales** en chicas y chicos, los **cambios de voz**, la **aparición de vello corporal** y otros cambios menores. Es muy difícil precisar las edades, pues como hemos afirmado en párrafos anteriores, aunque la pubertad sea un fenómeno esencialmente de cambios biológicos, la realidad es que esos cambios se pueden presentar varios años antes o después, estableciéndose un amplio margen que va desde los 9 hasta los 18 años, por lo tanto, cualquier edad dentro de ese intervalo se debe considerar normal. Sin embargo, para facilitar la descripción de esos cambios siempre se hará referencia a la chica o chico “promedio”, o a la edad promedio. Así, la chica promedio madura alrededor de dos años antes que el chico promedio.

De acuerdo con las tendencias de crecimiento elaboradas por Tanner (1972), las edades de más rápido crecimiento en peso y estatura son para las chicas alrededor de los 12 años y para los chicos los 14 años aproximadamente, situación que genera grandes diferencias entre unas y otros, pues entre las edades de 12 y 14 años las niñas son algo más altas que los niños y entre los 10 y los 14 años suelen pesar más, dando como resultado que mientras las chicas han alcanzado el 98% de su estatura adulta a los 16 años y tres meses, los chicos sólo alcanzan el 98% de su estatura adulta a los 17 años y tres meses; lógicamente esas tasas varían para individuos diferentes. Quizá uno de los factores más determinantes en la estatura total de las personas es la herencia (Gertner, 1986) y el factor ambiental más importante es la nutrición (Tanner, 1970), pero también se ha encontrado que la edad en que comienza la maduración

sexual también afecta a la estatura que se alcance finalmente; por lo tanto, las niñas y niños que maduren temprano suelen ser de menor estatura cuando son adultos que los que maduran tarde, pues éstos tienen más tiempo para crecer antes de que las hormonas sexuales actúen sobre la hipófisis para que deje de estimular el crecimiento. Es más, el crecimiento alcanzado antes de la pubertad tiene mayor importancia para la estatura adulta que el logrado durante la pubertad. Los efectos de la maduración temprana o tardía no se limitan sólo a la estatura y al peso sino que afectan a otras esferas de la vida de los adolescentes.

#### 4.3.1 Maduración Temprana

Las **chicas que maduran temprano**:

- Están en desventaja durante la escuela primaria: son más altas y físicamente más desarrolladas y disfrutan de menor prestigio que las niñas prepúberes (Faust, 1960; Alsaker, 1992b).
- En la escuela secundaria su situación cambia y hacen valer sus méritos socialmente ya que aparentan ser mayores, así las otras chicas envidian su apariencia, atraen la atención de los chicos mayores y empiezan a tener citas antes de lo normal, llegando en algunos casos a incluir experiencias sexuales (Flannery, Rowe y Gulley, 1993). Esta aparición temprana de intereses heterosexuales en sus hijas lleva a algunos padres a restringirles las actividades sociales generando estrés, que unido a otras presiones externas puede convertir esta etapa en un período de contratiempos y ansiedad para la chica.
- Para cuando están terminando la escuela secundaria (más o menos a los 17 años) las chicas que han madurado precozmente suelen obtener mayores puntajes en las pruebas de ajuste total tanto a nivel personal como familiar (Faust, 1960); tienen autoconceptos más positivos y disfrutan de mejores relaciones personales que las chicas que maduran tarde.

Por su parte, los **chicos que maduran temprano** disfrutan de ventajas atléticas y sociales:

- Son grandes para su edad, más musculosos y con mejor coordinación que los que maduran tarde, destacando especialmente en deportes competitivos.

- Tienen mejor prestigio y posición social, participando con más frecuencia en actividades extracurriculares en secundaria.

- Sus compañeros tienden a proporcionarles mayor reconocimiento social, por lo tanto son fácilmente elegidos para roles de liderazgo.

- En general muestran mayor interés entre las muchachas y son muy populares entre ellas por su apariencia adulta y habilidades sociales, situación que a veces les lleva a implicarse en relaciones heterosexuales tempranas.

- Los adultos suelen calificar a los chicos que maduran antes como más atractivos físicamente, mejor presentados y más masculinos que los que maduran tarde. El problema es que los adultos suelen esperar más de ellos en términos de madurez y responsabilidad, dejando a muchos chicos que maduran precozmente menos tiempo para disfrutar de la libertad típica de la niñez.

#### 4.3.2 Maduración Tardía

Las **chicas** que cursan educación secundaria pero que **maduran más tarde** con frecuencia sufren **desventajas sociales** (Apter et al., 1981), siendo esta pérdida temporal de su estatus social la principal desventaja, pero además:

- Son tratadas como “*niñas pequeñas*” y esto dificulta que sean invitadas a fiestas de chicas y chicos y a otras actividades sociales.

- Sienten celos de sus amigas más desarrolladas.

- Establecen buenas relaciones de amistad con los chicos de maduración “normal” con los que tienen mucho en común.

- Sus actividades reflejan intereses de los grupos de menor edad con los que comparten su tiempo.

- Quizá una de las ventajas respecto a las chicas que maduran pronto es que reciben menos críticas de sus padres y otros adultos.

Por su parte, los **chicos** que **maduran tarde** fundamentalmente sufren una serie de **desventajas**:

- Pueden desarrollar sentimientos de inferioridad (Apter, Galatzer, Beth-Halachmi y Laron, 1981).

- A los 15 años pueden ser de 10 a 20 centímetros más bajos y 15 kilos más delgados que los chicos que maduran pronto, situación que puede ocasionarles menos fuerza y más pobre desempeño motor, coordinación y tiempo de reacción.

- Teniendo en cuenta que el tamaño físico y la coordinación motora desempeñan un papel importante en la aceptación social, no es extraño que estos chicos desarrollen una percepción negativa de sí mismos, obteniendo calificaciones significativamente más altas en sentimientos de culpa, de inferioridad, depresión, ansiedad generalizada, así como necesidad de apoyo, aceptación y comprensión por parte de los demás (Weatherley, 1964).

- Otros autores han encontrado que a estos chicos los caracterizan como menos populares, con menor atractivo físico, más inquietos, dominantes y rebeldes con sus padres, más dependientes y con mayor sentimiento de inadecuación y de rechazo que puede desencadenar en timidez y aislamiento (Jones, 1958).

#### 4.4 Cambios Psicológicos e Imagen Corporal

Los adolescentes tanto chicas como chicos necesitan tiempo para integrar ese cúmulo de cambios rápidos en estatura, tamaño general del cuerpo y todas las modificaciones producto de la maduración sexual, pues lógicamente estos sucesos pueden tener un efecto perturbador si no consiguen desarrollar una identidad individual positiva y de confianza en sí mismos, pues los **adolescentes** son **influidos** por los conceptos de la **figura ideal aceptados por la cultura** y las desviaciones respecto a estas normas idealizadas de apariencia física, destrezas e intereses (prototipos culturales de masculinidad y feminidad) pueden ejercer una

influencia muy negativa en la forma como son tratados los adolescentes por los otros y en la idea que se pueden formar de sí mismos, generando en muchos casos una verdadera ansiedad por la apariencia física, especialmente si han tenido experiencias sociales negativas en la niñez y el inicio de la adolescencia (Keelan, Dion y Dion, 1992).

La preocupación por el aspecto físico es comprensible teniendo en cuenta que aspectos tan importantes en todo ser humano como la **autosatisfacción** y la **autoestima** están muy **relacionadas** con la **aceptación del propio físico** (Steward, 1982; Littrell y Littrell, 1990). Además numerosos estudios han encontrado que el **atractivo físico** es muy **importante** por diferentes **razones**:

- Afecta la autoestima positiva y la aceptación social del adolescente (Thornton y Ryckman, 1991).

- Influye en la personalidad, la atracción interpersonal y las relaciones sociales (Shea y Adams, 1984).

- Los adolescentes más atractivos son considerados en términos más positivos. Algunos autores afirman que parecen poseer una amplia variedad de habilidades interpersonales, tienen un mejor ajuste social, autopercepciones más elevadas y atributos de personalidad saludable (Cash y Janda, 1984). Otros han encontrado que estos adolescentes son inteligentes, deseables, exitosos, amistosos y cálidos (Lerner et al., 1990). Además reciben calificaciones más favorables de sus padres, compañeros y maestros (Lerner et al., 1991).

- Investigaciones sobre el atractivo físico de los hombres han encontrado que los chicos musculosos son socialmente más aceptados que los que tienen otros tipos de figuras (Tucker, 1982); los chicos altos y con buena figura se consideran más atractivos que los de baja estatura (Feingold, 1982) y los universitarios con cuerpos musculosos se sienten más cómodos y confiados al interactuar con otros que los chicos obesos o flacos (Tucker, 1983).

- Por su parte, los adolescentes que se califican como poco atractivos, también se describen como solitarios (Moore y Schultz, 1983) y los que son altos y flacos se sienten tan mal con su figura como los que son bajos y gordos. Es frecuente que los adolescentes se

preocupen por su exceso de peso (Cook, Reiley, Stallsmith y Garretson, 1991), teniendo en cuenta que éste afecta a su ajuste emocional, el desarrollo de la propia identidad, la autoestima y las relaciones sociales, de igual forma que le afectan los otros cambios en su esquema corporal. Pero en el caso concreto del peso, influye mucho en los sentimientos negativos que algunos adolescentes experimentan acerca de sus cuerpos, situación especialmente marcada en la cultura occidental que concede mucha importancia a la delgadez en las chicas, haciendo la vida de la adolescente obesa muy difícil (Bozzi, 1985), al disminuir sus probabilidades de tener citas y al asociarse con la maduración temprana que afecta de manera global las autoevaluaciones negativas de las adolescentes (Alsaker, 1992 a).

#### 4.5 Conclusiones

A partir de los elementos analizados en relación con el desarrollo físico de los adolescentes, se extraen las siguientes conclusiones:

1. La pubertad y la adolescencia son considerados dos procesos de gran trascendencia en la vida de las personas. El primero porque hace referencia a los cambios físicos que se producen en el organismo tanto de las chicas como de los chicos, cuya función principal pero no la única, es la completa maduración de los órganos sexuales y el desarrollo de la capacidad reproductiva (movimiento de fuerzas biológicas y psicológicas hacia fuera del individuo). Por su parte la adolescencia hace referencia más concretamente al período posterior a la pubertad y tiene como núcleo, además de completar el desarrollo físico, los cambios psicológicos que le conducirán a nuevas formas de ser y estar consigo mismo y con el mundo que le rodea (movimiento de fuerzas psicológicas y sociológicas hacia dentro del individuo).
2. El conocimiento previo de los cambios que se van a producir en su cuerpo durante la pubertad, facilita que tanto las chicas como los chicos desarrollen una actitud positiva hacia ellos, aceptándolos como acontecimientos normales dentro de su proceso de crecimiento. En este sentido es muy importante ofrecer una información veraz, clara y concreta, enfatizando la flexibilidad de los momentos de aparición de dichos cambios, teniendo en cuenta la diversidad individual.
3. Los efectos de la maduración temprana o tardía no se limitan a los cambios en el esquema corporal (estatura y peso) sino que tienen grandes repercusiones en las

otras esferas de la vida de los adolescentes. Así, la madurez temprana en general, repercute en la formación de un autoconcepto positivo y en una mejor adaptación familiar, social y personal; mientras que una maduración tardía genera desventajas a nivel social en las relaciones con los pares y puede conducir al desarrollo de sentimientos de inferioridad, baja autoestima, sentimientos de inadecuación y de rechazo, que pueden desencadenar conductas de aislamiento y timidez.

4. En este período cobra especial relevancia la aceptación del propio físico, encontrándose muy relacionada con la autosatisfacción y la autoestima. En este sentido se ha encontrado que, a diferencia de los menos atractivos, a los adolescentes más atractivos físicamente se les atribuye rasgos positivos de personalidad y reciben calificaciones más favorables de sus padres, compañeros y profesores, presentando una mejor adaptación social y un autoconcepto positivo.

## Capítulo 5: DESARROLLO COGNITIVO

### 5.1 Etapas del Desarrollo Cognitivo

El punto de partida para abordar este aspecto del desarrollo de los adolescentes es el trabajo del psicólogo suizo **Jean Piaget** siendo el primero en señalar que *“un cambio cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental y no cualquier simple incremento de la capacidad cognitiva es lo que debe esperarse que ocurra en torno a la pubertad, y afirmó que es en este punto del desarrollo en el que resulta finalmente posible el pensamiento relativo a operaciones formales”* (Coleman, 1985, p.46).

Antes de centrarnos en las características del pensamiento formal, es importante retomar los aspectos esenciales de las **cuatro etapas** en que **Piaget** dividió el **desarrollo cognitivo en general**, teniendo en cuenta tres tipos de inteligencia: **práctica, concreta y formal**, con las que el individuo interactúa y se adapta a su entorno, reconociendo así un papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento, siendo esta concepción constructivista uno de los postulados esenciales de la psicología cognitiva y evolutiva actual, que a su vez fundamenta numerosas aplicaciones educativas (García Madruga y Lacasa, 1997). Las etapas son las siguientes:

a. Etapa Sensoriomotora (del nacimiento hasta los dos años, aproximadamente):

Se denomina sensoriomotora porque implica que el pequeño debe aprender a responder por medio de la actividad motora a los diversos estímulos que captan sus sentidos. La tarea fundamental es **desarrollar la inteligencia práctica** que le permitan coordinar secuencias sensoriomotoras para resolver problemas simples a través de la acción, produciéndose un cambio fundamental al pasar el niño de referirlo todo a su cuerpo y a su acción (egocentrismo práctico) al reconocimiento de sí mismo como un objeto más entre otros que está igualmente sometido a las mismas leyes, considerando a las personas y a los objetos como entidades en sí mismas que no dependen de su acción y que existen aunque no las perciba ni actúe sobre ellas (**permanencia del objeto**). Otro logro es la **imitación** que significa copiar la conducta de otros y aunque Piaget afirmaba que antes de los 9-12 meses no era posible que se diera la imitación, él se estaba refiriendo a la imitación diferida, es decir, imitar a alguien que ya no está presente. Esta capacidad

de representación mental que surge casi al final del período hace posible el desarrollo del lenguaje y otras adquisiciones de la siguiente etapa.

b. Etapa Preoperacional (de los 2 a los 7 años aproximadamente).

Piaget la denomina “preoperacional” porque una operación mental requiere pensamiento lógico y en estas edades los niños aún no tienen desarrollada dicha capacidad. En lugar de ello, los pequeños aprenden el manejo del **lenguaje** y aprenden que pueden manipular los **símbolos** que representan el ambiente, manejando el mundo de manera simbólica o por medio de **representaciones**. Uno de los principales logros de este período es el desarrollo del lenguaje; es decir la capacidad para pensar y comunicarse mediante palabras que representan objetos y acontecimientos, siendo el **juego simbólico** una de las manifestaciones más frecuentes. En esta etapa se produce otra dificultad para diferenciar entre el yo y el mundo exterior, es el **egocentrismo representacional** o incapacidad para ponerse en el lugar del otro y poder analizar la relatividad del propio punto de vista. A esta situación se suma una gran dificultad para diferenciar entre lo físico y lo psíquico, lo objetivo y lo subjetivo, que en general les lleva a cometer errores de juicio y a dar explicaciones inadecuadas o inconsistentes, ya que el **pensamiento preoperacional** tiene unas características muy específicas que dan respuesta a las dificultades manifestadas anteriormente. Estas **características** son:

- Razonamiento transductivo: Se produce cuando el pequeño avanza de lo particular a lo particular sin generalizar, en vez de ir de lo particular a lo general (razonamiento inductivo) o de lo general a lo particular (razonamiento deductivo).
- Sincretismo: Consiste en cometer errores de razonamiento al intentar vincular ideas que no están relacionadas.
- Artificialismo: Relacionado con el hecho de concebir que todas las cosas están hechas de igual forma en que las personas las fabrican mediante su acción material, así los lagos o los ríos se hicieron cavando y echando agua; es decir, supone extender nuestra forma de actuar a toda la naturaleza y no concebir procesos naturales autónomos.

- Finalismo: De la misma forma que las cosas son hechas por el ser humano, cree que son hechas para el ser humano. Un ejemplo es la creencia de que el sol está para calentarnos, el mar para bañarnos.
  - Animismo: Consiste en atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos.
  - Centración: Es concentrar la atención en un solo aspecto o detalle de la situación o contexto a la vez, siendo incapaces de considerar simultáneamente otros detalles o aspectos.
  - Irreversibilidad: Incapacidad para reconocer que una operación puede realizarse en ambos sentidos; es decir, que el efecto de una transformación puede ser anulado mediante la transformación inversa.
- c. Etapa de las Operaciones Concretas (de los 7 a los 11 años aproximadamente):

Los niños/as muestran mayor capacidad para el **razonamiento lógico** aunque limitado a las cosas que experimentan realmente y sus representaciones mentales se hacen más sistemáticas y flexibles, pudiendo considerar de forma simultánea diferentes dimensiones de lo que percibe e imaginar transformaciones. Además pueden realizar **diversas operaciones mentales** como clasificaciones jerárquicas, relaciones de inclusión de clase, de seriación; comprende que las transformaciones de determinados atributos se producen a la vez que otras permanecen invariables y también ya comprende la **reversibilidad**, ésta hace referencia a que los efectos de una transformación pueden ser anulados mediante la transformación contraria. Pero, a pesar de estos logros, el **pensamiento** del niño sigue muy vinculado a la realidad empírica (Piaget, 1967).

- d. Etapa de las Operaciones Formales (de 11-12 años en adelante).

Los chicos y chicas de esta etapa pasan de las experiencias concretas reales (típicas del período anterior) a pensar en términos lógicos más abstractos; esto significa que pasan de lo real a lo posible, siendo capaces de utilizar el lenguaje metafórico, los símbolos algebraicos, la lógica propositiva y estrategias parecidas a las del **pensamiento científico** (hipotético-deductivo) en la resolución de los problemas. Todo ello se suma a la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (**metacognición**), no sobre objetos o cosas concretas sino sobre enunciados que

tienen relación con ellos, implicando una mayor flexibilidad y distanciamiento de la realidad inmediata, situación que inicialmente produce una **nueva forma de egocentrismo** que veremos más adelante.

## 5.2 **El Pensamiento Operacional Formal**

Se puede considerar como el último peldaño que se alcanza en el desarrollo cognitivo, que se inicia en el momento del nacimiento a partir del cual los bebés van desarrollando habilidades precursoras de los logros de edades posteriores. Así desarrollan el lenguaje, ideas de conservación, construyen conceptos de espacio y de tiempo, desarrollan la capacidad de formular y poner a prueba diferentes hipótesis sobre la estructura causal del mundo, etc., logros que se unen al entorno social donde crece el pequeño para dar como resultado el pleno desarrollo de las capacidades cognitivas. Así, *“las operaciones concretas se desarrollan como resultado de la interacción de las necesidades de la comunicación con las habilidades sensoriomotrices. Las operaciones formales son el logro final del desarrollo para la comprensión del mundo, un avance que, sin embargo, está conformado por el medio cultural en el que vivimos”* (Bower, 1978, p.203).

### 5.2.1 **Características Funcionales del Pensamiento Formal**

- a. Pensamiento Abstracto: Si en la etapa anterior (operaciones concretas) los niños sólo eran capaces de pensar sobre los elementos de una situación tal y como se le presentan en la realidad inmediata, los adolescentes de esta etapa de operaciones formales son capaces de orientarse hacia lo abstracto, lo que no está inmediatamente presente, situación que le permite **adoptar lo posible como punto de partida para juzgar la realidad**, proyectarse en el futuro y pensar en lo que podría ser, invocando todas las situaciones y relaciones causales posibles entre los elementos cuando va a solucionar un problema. De esta manera no sólo tiene la capacidad de aceptar y comprender lo que está dado, sino también de concebir lo que podría ocurrir, generando así nuevos pensamientos que a la vez se vuelven más inventivos, imaginativos y originales, dominando la posibilidad a la realidad. *“Se puede decir entonces que si en la etapa de las operaciones concretas lo posible está subordinado a lo real, en el estadio de las operaciones formales es lo real lo que está subordinado a lo posible”* (Marchesi, Carretero y Palacios, 1997, p.41).

- b. Pensamiento Lógico: El adolescente desarrolla la capacidad para reunir hechos e ideas, estableciendo todas las relaciones posibles entre ellos, relaciones que serán posteriormente confrontadas con la realidad mediante la experimentación y el análisis lógico, llegando a conclusiones correctas, como la capacidad para **determinar** la **causa** y el **efecto**, empezando a construir “sistemas o teorías” en el mejor sentido del término (Baker, 1982).
- c. Razonamiento Hipotético-Deductivo: La capacidad de construir y probar teorías mencionada anteriormente, hace que los adolescentes puedan utilizar en la resolución de problemas una estrategia muy similar a la que emplean los científicos (hipotético-deductiva) según la cual formulan hipótesis planteando todas las posibilidades y comprobando cuál de ellas se cumple en la realidad. Pero esta capacidad no se limita a formular y probar una o dos hipótesis, sino que se lleva a cabo con varias de ellas y además de forma simultánea o sucesiva, siendo necesario para conseguir esto que el adolescente “*aplique*” a su acción comprobatoria un razonamiento deductivo que le permita saber cuáles son las consecuencias verdaderas y exactas de las acciones realizadas sobre la realidad” (Marchesi, Carretero y Palacios, 1997, pp. 41-42).
- d. La Introspección: Las chicas y chicos de este estadio desarrollan la capacidad de pensar no directamente sobre los objetos o realidades concretas sino sobre afirmaciones o enunciados que las representan (proposiciones). Si durante el período preoperatorio los niños comienzan a utilizar símbolos, durante las operaciones formales utilizan un segundo sistema de símbolos; por ejemplo, los símbolos algebraicos y el lenguaje metafórico que son símbolos para los números y/o las palabras, por lo tanto esta capacidad para identificar símbolos hace al **pensamiento** adolescente **más flexible y más distanciado de la realidad inmediata** que el pensamiento infantil. En este sentido, el lenguaje parece cumplir un papel más importante que en otros períodos debido a que éste es un poderoso aliado del razonamiento sobre lo posible.

### 5.2.2 Evolución del Pensamiento Formal

El pensamiento formal no es una capacidad que se desarrolla de forma inmediata sino que es un cambio que se produce lentamente, presentando incluso oscilaciones hacia atrás y hacia delante antes de quedar plenamente establecido, tal como lo reporta Turiel (1974). Además se afirma que los adolescentes en la resolución de las diferentes tareas adoptarán modos formales de

pensar y actuar en un sector antes que en otro. Respecto a la evolución del pensamiento formal es interesante destacar el trabajo longitudinal realizado por Neimark (1975b) reportando que no todos los adolescentes entrevistados han adquirido plenamente el pensamiento formal, ni siquiera todos los que tenían 15 años de edad. Observó una evolución longitudinal de las mismas estrategias descritas por Inhelder y Piaget en la transición del pensamiento concreto al formal, siendo dicha transición discontinua y no paulatina, coincidiendo nuevamente con los planteamientos de estos autores. También encontró cierta relación entre cociente intelectual y la resolución de tareas formales, aunque la correlación casi nunca alcanza más de .50. Por otra parte, la relación entre estilo cognitivo y pensamiento formal es más clara y concretamente afirma que la independencia de campo favorece la plena utilización del pensamiento formal; situación muy diferente sucede con el rendimiento académico que está muy poco relacionado con la solución de tareas formales.

En general, aunque los estudios llevados a cabo respecto al desarrollo cognitivo no se ponen de acuerdo en las proporciones exactas en que se alcanzan los diversos estadios en los diferentes niveles de edad, sí existe más consenso en afirmar que hasta la edad de 16 años sólo una minoría alcanza el nivel más avanzado de pensamiento formal (Coleman, 1985). Ejemplo de ello es el estudio realizado en Gran Bretaña por Shayer y cols.(1976-1978) demostrando que una cifra ligeramente inferior al 30% de chicos y chicas de 16 años alcanzan el estadio de pensamiento formal temprano y tan sólo un 10% logran el nivel de pensamiento formal avanzado. Otro estudio realizado en Australia por Conell y cols. (1975) amplía estos resultados encontrando que sólo un 44% habían alcanzado el estadio de pensamiento formal a los 16 años. Por otra parte, algunos trabajos con población adulta sugieren que no todos los miembros de un grupo cultural alcanzan el pleno desarrollo del pensamiento formal e incluso afirman que sólo un 25% de los estudiantes universitarios americanos lo han desarrollado (McKinnon y Renner, 1971). También se pone de manifiesto que un determinado nivel educativo y cultural es condición indispensable para adquirir el pensamiento formal, influyendo especialmente el estilo educativo utilizado por los padres (Schmidt-Kitsikis, 1977). A pesar de la mezcla de resultados que hay en este tema, nos parece interesante retomar las conclusiones que Marchesi, Carretero y Palacios (1997, p.65-66) extraen al respecto:

*“a. Alrededor de los 12-13 años los sujetos comienzan a utilizar procedimientos formales que mejoran paulatinamente hasta los 15-17 años.*

*b. Parece producirse un cambio relativamente brusco o discontinuo al comienzo de la adolescencia que permite a los sujetos comenzar a utilizar esquemas operacionales formales.*

c. *Es difícil saber si existen subestadios o etapas intermedias entre los 12 y los 17 años; sin embargo, la mayoría de ellos indican solamente una mejora paulatina.*

d. *(...) lo que parece fuera de toda duda (...) es que aunque en la adolescencia no se domine por completo el pensamiento formal, sin embargo se producen unos avances tan claros en el desarrollo cognitivo, que permiten establecer una neta frontera entre el niño y el adolescente”.*

### 5.3 Autoconciencia, Egocentrismo y Adopción de Perspectivas

Si bien es cierto que la adquisición del pensamiento formal abre nuevas vías cognitivas al liberar al adolescente de la dependencia infantil de lo concreto y lo inmediato, también es cierto que esta nueva capacidad no sólo de pensar en su propio pensamiento sino también en el pensamiento de otras personas, conduce a los adolescentes a una nueva forma de **egocentrismo**. En este sentido Elkind (1967) ha descrito dos tendencias que aportan elementos explicativos muy valiosos para comprender algunas de las dificultades que se presentan en esta edad: *el auditorio imaginario y la fábula personal*. La nueva capacidad para reflexionar sobre sus propios pensamientos hace que tanto las chicas como los chicos adolescentes, especialmente en la adolescencia temprana, cobren una aguda conciencia de sí mismos volviéndose egocéntricos e introspectivos, preocupándose tanto de sí mismos que tienen verdaderas dificultades para distinguir entre lo que los demás están pensando y sus propias preocupaciones, llegando al extremo de concluir que los demás están igualmente obsesionados por su apariencia y su conducta, anticipando continuamente cuáles serán las reacciones que va a producir en los otros, como si estuviera en escena buena parte del tiempo frente a un “auditorio imaginario”. *“Es su creencia de que los demás se preocupan por su apariencia y conducta lo que constituye el egocentrismo del adolescente”* (Elkind, 1967, p.1.029). Este continuo gasto de energía producto de su actuación frente a su audiencia imaginaria les lleva a adquirir una enorme autoconciencia y sin importar el lugar donde se encuentren siempre sienten que son el centro de atención.

El otro aspecto significativo de este egocentrismo procede de la tendencia de los adolescentes a buscar su diferenciación y su coherencia que les conduce a lo que Elkind denomina *la fábula personal*, que consiste en una historia que el adolescente construye acerca de su vida, historia que se cuenta a sí mismo basado en la creencia de que es muy importante para muchas personas (su auditorio imaginario), y de que su vivencia personal es algo muy especial y único, de ahí que no es infrecuente que incluya fantasías de omnipotencia e inmortalidad, razón por la cual a

veces asumen graves conductas de riesgo porque creen que situaciones como embarazos no deseados, adicción a las drogas o accidentes sólo les suceden a los demás, nunca a ellos.

A medida que se establecen plenamente las operaciones formales va disminuyendo ( a partir de los 15-16 años aproximadamente) este egocentrismo típico de la temprana adolescencia; así, el **auditorio imaginario** poco a poco va siendo **sustituido** por un **auditorio real** al darse cuenta de las diferencias que existen entre sus propias preocupaciones y las de las otras personas. Por otra parte, consigue superar la fábula personal al compartir e intercambiar pensamientos, sentimientos, preocupaciones, sueños, etc. con sus pares y descubrir las múltiples coincidencias que existen. El egocentrismo tiene una relación muy estrecha con la **capacidad de adopción de perspectivas** que se ve afectada por éste al limitar su desarrollo, especialmente durante ciertos períodos, por lo tanto se considera muy importante retomar la descripción más completa y global sobre la evolución de la capacidad de adopción de perspectivas realizada por Selman (1980) y que incluye cinco estadios:

1. **Perspectiva Egocéntrica** (hasta más o menos los seis años):

- El niño no distingue las perspectivas personales, ni lo subjetivo de lo objetivo.
- Ve a las personas como entidades físicas, describiendo sus diferencias en términos de tamaño y fuerza.
- En sus vivencias psicológicas no diferencia lo que se manifiesta externamente de los procesos psicológicos internos, no observables directamente.

2. **Perspectiva Subjetiva** (de los 7 a los 10 años aproximadamente):

- Ya hay un reconocimiento de perspectivas personales subjetivas, por lo tanto admite que la otra persona puede ver las cosas de forma diferente a la suya, aunque sigue centrado en su propia perspectiva.
- Ve a las personas como sujetos intencionales.
- Se identifica con el punto de vista de sus padres u otras figuras de autoridad, justificando la obediencia “porque saben más”.
- En sus vivencias psicológicas diferencia entre la experiencia subjetiva y lo que se ve externamente, cree que hay una correspondencia entre ambos.

3. **Perspectiva Autoreflexiva** (a partir de los 10 años):

- Puede coordinar su propia perspectiva con la del otro pero sin ir más lejos.
- Ve a las personas como sujetos con capacidad de introspección.
- Creen que los hijos necesitan a sus padres como guías y consejeros, apareciendo la idea de que el hijo puede satisfacer necesidades psicológicas de los padres.
- Rechaza la obediencia absoluta, admitiendo que los adultos no siempre tienen razón.
- Reconoce que puede haber contradicciones entre lo que se manifiesta abiertamente y lo que pensamos o sentimos, es decir, que las apariencias engañan. Además reconoce que es posible controlar voluntariamente las emociones.

#### 4. *Perspectiva Mutua* (a partir de los 14 años).

- Comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona.
- Ve a los demás como personalidades estables.
- Conceptualiza el yo como observador y observado, como un ser activo y constructor de su propia experiencia, reconociendo la posibilidad de controlar voluntariamente pensamientos y emociones.
- La función de los padres es dar apoyo psicológico a los hijos, expresando tolerancia y respeto.
- Se da cuenta que la falta de aceptación puede generar problemas en el desarrollo y en las relaciones con los demás.
- Conoce ya algunos mecanismos de defensa.

#### *Perspectiva Sociológica* (a partir de los 18 años):

- Va más allá de la perspectiva mutua situándola en el marco del sistema social.
- Adopta el papel de otro generalizado, independientemente de su posición y experiencia.
- Ve a las personas como sistemas complejos, integrados por diversos rasgos y valores.

Hay importantes diferencias individuales en el proceso evolutivo de la capacidad de adopción de perspectivas; por lo tanto, las edades indicadas por Selman sólo sirven como referentes del momento en que se inicia cada estadio y lógicamente algunos adultos no alcanzan los últimos estadios. Además, no siempre respondemos ante situaciones cotidianas con el nivel superior para el que tenemos capacidad, pues en tales situaciones suele reflejarse un “*egocentrismo generacional*”, que hace referencia a la tendencia a ver la situación como más crítica que cualquier otro problema pasado o futuro, que obedece a la limitación de los seres humanos para procesar información temporal, centrándonos más en el presente.

#### 5.4 Tareas Evolutivas Críticas y Desarrollo de la Identidad

Uno de los autores que más ha trabajado sobre las tareas críticas del desarrollo humano desde una perspectiva psicosocial es **Erik Erikson**. Aunque se inspira en la teoría psicoanalítica de Freud, sus planteamientos difieren ampliamente de las formulaciones psicoanalíticas clásicas, destacando fundamentalmente tres aspectos: 1) El período clave en la formación de la personalidad es la adolescencia en los postulados de Erikson y no la temprana infancia como afirma Freud, que otorgó a ésta una gran trascendencia en el funcionamiento psicológico posterior. Sin embargo, Erikson respetó este postulado, lo modificó para adaptarlo a sus propósitos teóricos y lo incorporó dentro de su modelo de estadios de desarrollo. 2) Erikson se aleja de los descubrimientos de Freud acerca de la sexualidad infantil según los cuales los instintos sexuales son la energía que motiva toda conducta y afirma que aunque respeta tal descubrimiento, un determinismo sexual tan radical exagera los motivos del desarrollo humano; por lo tanto, hace mayor énfasis en el componente social estableciendo unos **estadios psicosociales**. Afirma que la crisis normativa de cada uno de los estadios está influenciada por la interacción del individuo con otras personas, pues no se puede separar el desarrollo personal y el cambio social ya que ambos *“se ayudan a definirse mutuamente y están en una auténtica relación mutua. De hecho, todo el mutuo juego entre lo psicológico y lo social, lo relativo al desarrollo individual y al desarrollo histórico (...) tan sólo puede concebirse como una especie de relatividad psicosocial”* (Erikson, 1981, p.20). 3) Está muy relacionada con la anterior y es la diferencia respecto al énfasis que Freud otorga a los impulsos innatos en detrimento de los factores sociales. Plantea que las funciones del “yo” (que sería lo más relacionado con la identidad) en cierta medida se desarrollan como una forma de acomodarse a la realidad externa y que sólo se consigue hacia el final de la fase pregenital del desarrollo. Por su parte Erikson plantea que la **identidad** se desarrolla en un **mundo social**, siendo un proceso localizado en el núcleo del individuo y en el de su cultura comunitaria. Además es un proceso *“siempre cambiante y siempre en desarrollo: en el mejor de los casos se trata de un proceso de creciente diferenciación y se hace incluso más amplio cuando el individuo crece dándose cuenta de un círculo cada vez más vasto de “otros” que tienen importancia para él, desde la persona materna, hasta el “género humano”*” (Erikson, 1981, p.20).

## 5.4.1 Aproximaciones Teóricas a las Tareas Evolutivas Críticas

### 5.4.1.1 Estadios de Ciclo Vital Humano según Erikson

Como se mencionaba anteriormente, Erikson es un reconocido autor que en su obra *“Infancia y Sociedad (1950)”* describe el desarrollo del ciclo vital humano haciendo referencia a cada una de las tareas críticas que el individuo debe resolver para continuar su evolución. De acuerdo con sus planteamientos, la palabra **“crisis”** no tiene un carácter negativo o peyorativo sino todo lo contrario, afirmando que es *“(…) un punto de gira necesario, un momento crucial, cuando el desarrollo ha de adoptar una u otra dirección, recopilando recursos para un crecimiento, una recuperación, y una ulterior diferenciación”* (Erikson, 1981, p.14). En este sentido, plantea ocho estadios en el desarrollo humano y en cada uno el individuo tiene una tarea psicosocial que resolver, situación que puede generar conflictos dando como resultado dos posibles situaciones: si en cada etapa se domina la tarea que le corresponde, la personalidad adquiere una cualidad positiva y tiene lugar un mayor desarrollo. Si dicha tarea no es dominada y el conflicto se resuelve de forma poco satisfactoria, el yo resulta dañado al incorporársele una cualidad negativa. Por lo tanto, la tarea global de la personalidad es adquirir una identidad positiva a medida que va pasando de una etapa a la siguiente. Las etapas son:

#### 1. Confianza básica v/s desconfianza básica (0 a 1 año):

De acuerdo con la disponibilidad e incondicionalidad con la que los padres o personas adultas encargadas de su cuidado atiendan a las demandas del pequeño, éste aprende que puede confiar en que las personas que le cuidan le proporcionarán sustento, protección, amor, bienestar, desarrollando una confianza o seguridad básica; por el contrario, si sus necesidades no son satisfechas, desarrollará desconfianza.

#### 2. Autonomía v/s Vergüenza y duda (1 a 2 años):

A medida que van creciendo los niños adquieren control sobre sus funciones de eliminación, aprenden a comer solos, a interactuar con otras personas de su entorno cercano, además de sus figuras de apego, a explorar el mundo (dentro de las limitaciones lógicas de seguridad), alcanzando un cierto grado de independencia; pero si las personas responsables de su

cuidado lo restringen demasiado, desarrolla un sentimiento de vergüenza y duda sobre sus propias capacidades.

3. Iniciativa v/s Culpa (3-5 años):

En esta etapa ya hay un mayor desarrollo de las capacidades motoras, intelectuales, afectivas y sociales, destacando el desarrollo del lenguaje y la capacidad de fijarse objetivos, dirigir su conducta en función de ellos, asumiendo mayores responsabilidades para iniciar y realizar planes. Los cuidadores que no aceptan la iniciativa del pequeño, pueden conducirlo hacia sentimientos de culpa por su mal comportamiento.

4. Industria v/s Inferioridad (6 a 11 años):

Los niños y niñas ya desarrollan mucha de su interacción fuera de casa con los iguales y con los profesores y aprenden a cumplir las demandas tanto de su hogar como de la escuela, desarrollando un sentimiento de valía al obtener éxito en estos logros, o por el contrario, puede desarrollar un sentimiento de inferioridad y de poca valía personal al fracasar y al comparar sus resultados con los que obtienen los demás.

5. Identidad v/s Confusión de Roles (adolescencia):

Para los adolescentes la principal tarea es la construcción de la propia identidad; es decir, desarrollar un fuerte sentido de sí mismos, construir un proyecto vital que incluya a todas las esferas de la vida adulta: trabajo, afecto, familia, etc. Si no se logra, los adolescentes quedan confundidos acerca de su propia identidad y de su papel en la vida.

6. Intimidad v/s Aislamiento (jóvenes adultos: 20-30 años):

En esta fase o se desarrollan relaciones cercanas con los demás, pudiéndose centrar en las relaciones íntimas con otra persona que impliquen un mayor grado de compromiso, o los jóvenes permanecen aislados de las relaciones significativas con otras personas.

#### 7. Generatividad v/s Estancamiento (adultos de mediana edad: 40-50 años):

Las personas en esta etapa asumen la responsabilidad, los roles adultos en su comunidad, el trabajo, la productividad, creatividad, y la tarea de enseñar y guiar a la siguiente generación; o se quedan estancados y frustrados al comprobar la gran distancia que separa sus proyectos de juventud de la realidad vital de ese momento. Para superar dicha crisis es necesario retomar las líneas de acción emprendidas, los compromisos asumidos, intentando resolver el cúmulo de contradicciones que implican.

#### 8. Integridad v/s Desesperación (Vejez, de 60 en adelante).

En esta última etapa la tarea crítica es la aceptación de su vida por lo que es, con sus peculiaridades y limitaciones. Si esta tarea no se resuelve de forma adecuada, la persona puede caer en la desesperación porque no logra encontrar un significado a su vida, siente que le queda poco tiempo para realizar todo lo que no ha podido hasta ahora.

#### 5.4.1.2 Tareas Evolutivas y Competencias Básicas

En la actualidad existe un marco conceptual muy interesante acerca de las tareas evolutivas y competencias básicas, que tiene relación con la teoría psicosocial de Erikson expuesta anteriormente. Nos estamos refiriendo a **la psicopatología evolutiva** (Cicchetti, 1987; Rieder y Cicchetti, 1989; Aber, Allen, Carlson y Cicchetti, 1989), cuyos postulados y elementos claves ya fueron desarrollados en el capítulo 1 (página 52). Nos interesa resaltar que este enfoque tiene gran relevancia tanto en el plano conceptual como en las propuestas de intervención para prevenir o resolver problemas psicológicos graves, generados por una inadecuada solución de las tareas evolutivas críticas. Se recordará que de acuerdo con la psicopatología evolutiva (Cicchetti, 1989) para lograr un desarrollo pleno es indispensable que **confluyan** una serie de **variables** tanto **internas** como **externas** al individuo, que deberán estar **en continua y dinámica interacción** para garantizar el funcionamiento eficaz en su medio ambiente y, por el contrario, la carencia de alguna de estas variables o su interacción negativa obstaculizará dicho **desarrollo**, pues éste es concebido como **reorganizaciones cualitativas** que se producen **en diversos sistemas conductuales** que se van organizando e integrando de forma jerarquizada, facilitando niveles progresivos de competencia cognitiva, social y emocional. Los efectos que tanto las situaciones positivas como

negativas tengan sobre el pequeño a largo plazo, están en función del análisis de cómo influyen dichas situaciones en las tareas y competencias críticas de cada momento evolutivo, que básicamente son las siguientes (Cicchetti, 1989):

a. Establecimiento de relaciones de apego (primera infancia):

Su función es generar los primeros modelos de interacción social, reforzar la seguridad básica y aportar estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes.

b. Establecimiento de la autonomía y la Motivación de eficacia (Etapas pre-escolar y escolar):

Su fin principal es desarrollar la capacidad para interactuar con diferentes adultos, para la autonomía adaptándose a diversas circunstancias y situaciones y para la motivación de logro, diseñando objetivos propios y haciendo todo lo posible por alcanzarlos.

c. Desarrollo de la competencia socioemocional y la interacción con los otros (etapa escolar):

La meta fundamental es la adquisición de la independencia; el intercambio desde una posición de reciprocidad y el aprendizaje de todas las habilidades imprescindibles para un correcto desempeño de los papeles de adulto.

Como mencionaba anteriormente, cuando los niños y niñas durante su evolución logran solucionar de forma positiva dichas tareas críticas, alcanzan unos niveles adecuados de **competencia socioemocional** que se puede considerar como una "condición evolutiva compensadora", al comprobar que esta competencia social favorece su nivel de adaptación socioemocional (Downey & Walker, 1989). La situación contraria los hará más vulnerables y por ello se convertirá en una condición de riesgo.

## 5.4.2 Construcción de la Identidad

### 5.4.2.1 Concepto de Identidad

Es un concepto muy difícil de definir teniendo en cuenta que diferentes autores han realizado aproximaciones teóricas diversas frente al mismo fenómeno. Uno de los autores de

mayor relevancia en este campo es el ya mencionado **Erik Erikson** que definió la **identidad** en términos de **autopercepción a partir de la cual basamos nuestra conducta**, enfatizando que es la percepción acerca de la **continuidad** que uno mismo tiene con su pasado, su presente y su futuro y de la **igualdad** a pesar de los cambios que se producen en la apariencia física o en las diferentes situaciones vitales. Este autor diferencia entre **identidad personal** e **identidad del ego**, afirmando que *“el sentimiento consciente de poseer una identidad personal está basado en dos observaciones simultáneas: la percepción de la igualdad a sí misma y la continuidad de la propia existencia en el tiempo y el espacio, y la percepción del hecho de que los demás reconocen dicha igualdad a sí mismo y dicha continuidad (...). La identidad del ego, por otra parte, comprende algo más que el mero hecho de existir; (...), en cuanto a su aspecto subjetivo, es la toma de conciencia del hecho de que hay igualdad a sí mismo y una continuidad en cuanto a los métodos sintetizadores por parte del ego, el estilo de la propia individualidad, y que este estilo coincide con la igualdad a sí mismo y la continuidad de lo que uno significa para otros individuos que tienen importancia para uno y que pertenecen a la comunidad más inmediata”* (Erikson, 1981, p.43).

De los planteamientos anteriores se deduce que la **identidad** tiene por lo menos tres **connotaciones**:

- a. La de un sentimiento consciente de igualdad a sí mismo, de individualidad.
- b. La de aspiración inconsciente a una continuidad de la experiencia vital en el tiempo y el espacio.
- c. La de un sentimiento de reconocimiento por parte de los otros y necesidad de pertenencia a un grupo.

La dificultad en la precisión conceptual del término identidad es reconocida por el propio Erikson quien en su obra *“Identidad, Juventud y Crisis”* (1981) manifiesta que *“identidad, en su sentido más vago, significa (...), aquello que ha sido designado como el sí mismo (self) por distintos autores, ya en forma de “concepto de sí mismo” (Mead, George), “sistema de sí mismo” (Sullivan, Harry) o en el fluctuante experiencia de sí mismo, descrita por Schilder, Federn y otros”* (p.181). En este sentido, cabe destacar que el vocablo **“self”** que utilizan los anglosajones tiene una difícil traducción al castellano, siendo entonces utilizado por diversos autores para hacer referencia a una característica propia y exclusiva del ser humano, que le diferencia de otras

especies y que denominan “*reflexibilidad*”, que es una forma particular de conciencia: la **conciencia de uno mismo** (Mead, 1934; Gecas y Burke, 1995).

En esta línea de pensamiento se pueden ubicar las tesis del interaccionismo simbólico según las cuales el ser humano, a diferencia de otros animales, es capaz de pensar sobre él mismo, sobre las causas de su comportamiento, sus actitudes, percepciones, intereses, etc. Es decir, el “*self*” humano es a la vez objeto ( el “mi”) y sujeto (el “yo”) (Mead, 1934). Esto significa que la persona es capaz de mirarse a sí misma y de realizar una descripción de ella de igual forma que lo haría con otra persona, siendo este retrato que tenemos de nosotros mismos lo que se denomina el “Mi”, que a su vez es una parte del concepto global del self. Pero, además de esbozar las líneas de nuestro retrato, también el ser humano es capaz de adoptar una posición de juez ante su propio comportamiento, tal como lo haría ante el comportamiento de otros, analizando con espíritu de autocritica su conducta y a esta parte reflexiva sobre uno mismo del self se le ha denominado el “Yo”.

La parte de nuestro self global denominada “**Mi**”, ha recibido el nombre de **autoconcepto** y es definido como *“la suma total de pensamientos y sentimientos que tiene el individuo sobre sí mismo como objeto”* (Gecas y Burke, 1995, p.42). Pero estas imágenes o autoconceptos que tenemos de nosotros mismos no son neutros sino que nos producen algún grado de satisfacción o insatisfacción, sentimientos positivos o negativos, agrado o desagrado, alegría, rechazo, etc., y a esto se le denomina **autoestima** (Tesser, 1988). Lógicamente no existe un único retrato o imagen de nosotros mismos sino que se compone de **múltiples retratos** o formas variadas de describirnos a nosotros mismos, que sumados dan como resultado el **autoconcepto global** y que reciben el nombre de **identidades** (Gecas y Burke, 1995), existiendo diversas identidades, siendo algunas de ellas producto de que nos definimos y nos definen en tanto que miembros de determinadas categorías sociales (mujer, estudiante, pacifista, etc.) y se denominan identidades sociales (Tajfel, 1984; Turner, 1988).

Se puede apreciar que efectivamente hay **puntos de encuentro** entre los planteamientos del **interaccionismo simbólico** y los de **Erikson** puesto que ambos definen la identidad en términos de autopercepciones o “auto-retratos” y conceden gran importancia al medio social sin el cual la identidad no tendría sentido. Así, Erikson afirma *“el desarrollo del hombre no comienza y termina con la identidad y ésta, a su vez, ha de convertirse en relativa para la persona madura. La identidad psicosocial resulta necesaria, ya que supone el arraigo de la transitoria existencia*

*del hombre en su aquí y ahora*” (Erikson, 1981, p.36). Por otra parte, de igual forma que el interaccionismo simbólico destaca como elemento clave en la formación de la identidad el “Mi” (autoconcepto) y el “Yo” (autoestima), Erikson también plantea dos elementos que guardan relación con éstos y afirma que la formación de la identidad posee una vertiente o aspecto correspondiente al sí mismo, y otra correspondiente al ego. La primera hace referencia a la integración de las imágenes individuales de sí mismo y de los roles (autoconcepto) y respecto a la segunda afirma *“Esta autoestima, que en modo alguno constituye exclusivamente una prolongación narcisista de la omnipotencia infantil, crece gradualmente hasta convertirse en una convicción de que el ego es capaz de integrar etapas efectivas hacia un futuro colectivo tangible, que se está desarrollando para convertirse en un ego bien organizado dentro de una realidad social. Es a esto a lo que he intentado designar como “identidad del ego”*” (Erikson, 1981, p.43).

La **identidad** es personal e individual, pero no es sólo el “Yo”, sino también social y colectivamente el “nosotros” dentro de grupos y de la sociedad (Hoare, 91). Dicha identidad tiene muchos **componentes** entre los que cabe destacar características sexuales, sociales, físicas, psicológicas, morales, ideológicas y vocacionales que componen el “Yo” en su totalidad. Algunos de estos componentes se establecen antes que otros (Dellas y Jernigan, 1990); por ejemplo, los componentes físicos y sexuales del yo parecen formularse más temprano, situación parecida ocurre con las identidades sociales que se van estableciendo desde el inicio del desarrollo. Por su parte, las identidades vocacional, ideológica y moral se establecen gradualmente, siendo examinadas hacia el final de la adolescencia las ideologías políticas y religiosas, aunque éstas pueden formularse y reformularse durante un período más largo que abarca la vida adulta (Blustein y Palladino, 1991).

#### 5.4.2.2 Proceso de Formación de la Identidad

De acuerdo con algunas teorías, la formación de la identidad es un proceso que tiene sus fundamentos en la primera infancia y según otras, es un proceso que se desarrolla de forma continuada a lo largo de toda la vida. Sin embargo, todas admiten que la **adolescencia** es un período en el que **se consolida la Identidad**. Concretamente, Erikson plantea que en la formación de la identidad están implicados el núcleo del individuo y el núcleo de su cultura comunitaria, siendo por tanto un **proceso psicosocial** en el que la persona se juzga a sí misma teniendo como base la evaluación que de ella realizan las personas significativas y a su vez juzga el comportamiento de los otros según su autopercepción en comparación con ellos y la importancia

que tengan en su vida. Este proceso es dinámico, va evolucionando y diferenciándose a medida que la persona crece, afirmando además que *“tiene su crisis normativa en la adolescencia y se halla determinado de múltiples modos por lo sucedido antes y determina mucho de lo que sigue después”* (Erikson, 1981, p.20).

Teniendo en cuenta lo mencionado en párrafos anteriores, **Erikson** vincula la **formación** de la **identidad** al **cumplimiento** de las *tareas evolutivas críticas* que cada ser humano debe resolver durante su ciclo vital, siendo imprescindible resolverlas de forma adecuada para alcanzar una identidad positiva que es el mayor logro hacia el que debe tender. Desde estas perspectivas, el proceso de formación de la identidad tiene como punto de partida *“el primer auténtico encuentro”* de la madre y su hijo lactante, encuentro caracterizado por la confianza y el reconocimiento mutuos, a través del cual el pequeño no sólo va a satisfacer sus necesidades primarias, sino que también irá captando las claves sociales y emocionales que le permitirán comprender e integrar todas sus experiencias difusas en un sentimiento de continuidad e igualdad a sí mismo y contribuirá en la percepción, cada vez mayor, de que puede *“fiarse”* tanto de su *“mundo interno”* como de su *“mundo externo”* porque son buenos, positivos, seguros y además están mutuamente interrelacionados (Erikson, 1981).

Este **sentimiento de seguridad básica** no se limita a la **confianza en los demás**, sino que también implica **“confianza en sí mismo”** y en los propios recursos para salir adelante ante situaciones difíciles y en **“ser digno de confianza”** que nos posibilita obtener ayuda, no ser abandonados y disponer de apoyo afectivo cuando lo precisemos. Como se puede apreciar, efectivamente estamos haciendo referencia a la piedra angular de nuestro sentimiento de identidad, a la base sobre la que se irá edificando nuestra confianza en los demás y en nosotros mismos, que nos permite poco a poco abandonar el egocentrismo y desarrollar la toma de perspectiva. Por lo tanto, si esta tarea crítica no se cumple de forma satisfactoria, la falta de seguridad básica afectará a todo el desarrollo socioemocional posterior y especialmente al desarrollo de la **comprensión empática** o capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor de la competencia socioemocional que repercutirá en la vida afectiva, social y laboral, produciendo desde dificultades en las interacciones con los iguales, hasta graves problemas de conducta como la agresión.

Si el **inicio** de la **formación** de la **identidad** se ubica en la creación de un **sentimiento de confianza básica**, el **siguiente** paso de este proceso es el **desarrollo** de un sentimiento de **autonomía**, íntimamente ligado al primero. Aquí, nuevamente la figura de los padres o personas

significativas para el pequeño juegan un papel trascendental al ayudarlo a conocer sus posibilidades y sus límites, al reforzarle y apoyarle ante comportamientos positivos, prosociales o cooperativos y reprocharle o corregirle ante comportamientos negativos, agresivos o dañinos para los demás o para sí mismo. En este sentido Erikson afirma que *“un sentimiento de autocontrol, sin pérdida de autoestima, es la fuente ontogenética de un sentimiento de libre voluntad”* (1981, p.94). Si esta tarea se desarrolla de forma adecuada, la persona desarrollará un sentimiento positivo de autonomía que le permitirá comportarse como un ser independiente que puede tomar sus propias decisiones y configurar su propio futuro; en caso contrario, crecerá con un gran sentimiento de pérdida de autocontrol, con desconocimiento de sus posibilidades y límites y con una persistente inseguridad y duda que marcará su vida y sus relaciones, pudiendo llevarle a conductas de riesgo típicas de la adolescencia, a baja autoestima, dificultades para elegir una ocupación, etc.

Siguiendo los planteamientos de Erikson, la **tercera tarea crítica** que incluye en el proceso de formación de la identidad es la creación de un **sentido de iniciativa**. En este momento evolutivo el pequeño ya ha alcanzado un mayor desarrollo tanto en su motricidad como en el lenguaje que le confiere más autonomía y dominio de su entorno, pero además de eso, debe desarrollar un sentido de iniciativa que le permita ir más allá, ser ambicioso, establecer nuevos propósitos. Así, el papel de las figuras significativas será ofrecerle con su propio ejemplo o mediante historias que invente para el pequeño, una forma de ser y actuar positiva, prosocial, creativa, que le ayude a sustituir las formas de comportamiento irreales o negativas de los fascinantes héroes de cuentos e historietas, ayudándole a buscar nuevas identificaciones con las que pueda realizar su capacidad de iniciativa pero sin que le genere tantos conflictos o sentimientos de culpa. Por lo tanto, *“la indispensable contribución del estadio de iniciativa al ulterior desarrollo de la identidad consiste, evidentemente en liberar la iniciativa y propósitos del niño para misiones adultas que prometen (pero que no pueden garantizar) un cumplimiento del propio caudal de capacidades”* (Erikson, 1981, p.104).

El gran **gobernador de la iniciativa es la conciencia**, de ahí que en esta etapa el niño, además de temer que le descubran su falta, ya es capaz de escuchar la “voz interior” de su propia autoevaluación y autocastigo, siendo ésta la **génesis de la moralidad** que marcará las pautas de comportamiento futuro. En este sentido, si los adultos significativos son muy severos con el niño, éste puede aprender a dar una respuesta de obediencia ciega ante sus demandas, reprimiéndose hasta el extremo de llegar a una inhibición generalizada (ejemplo, vinculación a sectas,

seguimiento de líderes negativos, identificación y pertenencia a bandas delictivas, etc.), o puede desarrollar regresiones y resentimientos al comprobar que los padres o adultos significativos no son coherentes en sus planteamientos morales y sus comportamientos, pudiendo llegar el niño a la convicción de que no se trata de un principio universal de respeto a los demás, de bondad y ayuda mutua, sino un asunto de poder arbitrario, de la ley del más fuerte, convirtiendo así la moralidad en sinónimo de vengatividad y eliminación de los demás (ejemplo, grupos de ideología neonazi, de rechazo a las personas diferentes, etc.).

A la tarea crítica de desarrollar un sentimiento de iniciativa le sigue el denominado **sentimiento de laboriosidad** que tiene su marco de acción en el período escolar propiamente dicho, momento en el que el niño tiene una mayor disposición hacia el aprendizaje y hacia todas aquellas tareas que impliquen ser mayor. Así, asume con más facilidad el compartir obligaciones, realizar deberes, aceptar normas disciplinarias, etc. desarrollando un sentimiento de laboriosidad que le permite obtener reconocimiento mediante la producción de cosas; es decir, el menor necesita darse cuenta que sabe y puede hacer cosas solo y que además las hace bien. En la solución positiva de esta tarea contribuyen los progenitores y personas significativas que estimulan en él la identificación positiva con personas (profesores, amigos, familiares) que “saben cosas” y además “saben cómo hacer bien esas cosas” para que le sirvan como modelos y ayuden a consolidar el sentimiento de confianza en sus propias capacidades, motivación por el trabajo y gusto por las realizaciones bien hechas, indispensable para su vida profesional y laboral. Por su parte, la solución no eficaz de esta tarea crítica debida a la excesiva centración en el trabajo descuidando la creatividad, la imaginación, la fantasía, la innovación, puede limitar las otras áreas de desarrollo socioemocional indispensables para un sano equilibrio psicológico; o el caso contrario, puede suceder que durante todo su período escolar el chico/a no llegue a adquirir confianza en sus propias capacidades, el gusto por el trabajo, por las realizaciones propias, la satisfacción de hacer las cosas bien, etc., situación que también afecta a su desarrollo socioemocional y su autoestima, teniendo en cuenta que el trabajo en la mayoría de los casos implica hacer cosas conjuntamente favoreciendo experiencias de solidaridad, cooperación, diálogo, negociación, considerados como habilidades más sofisticadas indispensables para sumir roles adultos.

Reconociendo que la tarea crítica de la edad escolar era aprender a hacer cosas y que éstas funcionen bien, la **siguiente tarea crítica** que se debe resolver en la **adolescencia** es concretamente la **construcción de la propia identidad**; para ello, la elección de una ocupación

adquiere una enorme importancia que trasciende la remuneración y el estatus; de ahí que muchas veces prefieren aplazar su elección o no realizarla ante el temor de no poder desempeñarla de forma excelente y única, siendo “*en general la incapacidad para establecer una identidad ocupacional aquello que más perturba a los jóvenes*” (Erikson, 1981, p.113).

Si la primera tarea crítica legó al proceso de formación de la identidad una gran necesidad de confiar en sí mismo y en los demás, en la **adolescencia** esta necesidad será patente en la activa búsqueda de ideas y personas de quienes fiarse, que a la vez significa personas e ideas ante las cuales vale la pena mostrarse digno de confianza. Por su parte, si la segunda tarea crítica estableció la necesidad de autonomía, la tercera la necesidad de iniciativa y la cuarta la necesidad de laboriosidad, el **adolescente centrará sus energías en decidir libremente su futuro**, intentando decidirse por las vías disponibles de deber y servicio, pero al mismo tiempo estará muy asustado de que se le obligue a emprender actividades en las que afloren sus dudas acerca de sí mismo y se exponga al ridículo ante sus compañeros. Esta situación aparentemente contradictoria se produce porque precisamente en esta etapa evolutiva los adolescentes están muy preocupados tanto por la propia imagen y por la imagen que proyectan ante los demás como por la necesidad de conectar los roles y capacidades desarrollados en los años anteriores con las demandas y prototipos ideales de la actualidad. Es decir, necesitan **reconstruir su sentimiento de continuidad e igualdad** a sí mismos pero **incorporando** todos los cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales que está experimentando, entre los que cabe destacar la **identidad sexual**, que se suman y hacen aún más compleja esta tarea crítica cuyo referente va más allá del entorno inmediato del adolescente, abarcando la sociedad en general, situación que hace indispensable una **moratoria psicosocial**” que permitirá al adolescente tomarse el tiempo necesario para integrar todos estos elementos, para ensayar diferentes roles con el mínimo riesgo; en síntesis, para aplazar sus compromisos de adulto hasta que se sienta realmente preparado.

Si el chico o chica logra **resolver** esta **tarea crítica** de forma **positiva**, al final de la adolescencia habrá conseguido reordenar todas las identificaciones importantes del pasado, integrándolas con sus elementos del presente y formando con ellas una totalidad única y coherente que se manifiesta en un **sentimiento de bienestar psicosocial**, de estar a gusto consigo mismo, con su cuerpo y con sus ideas; en un **sentimiento de direccionalidad**, de saber a dónde se va o a dónde se quiere llegar y con una **seguridad interior** de que uno es una persona digna de afecto y de confianza, que será reconocida y querida por aquellos seres significativos para uno. Si por el contrario, el adolescente no logra resolver adecuadamente esta tarea de construir su propia

identidad pueden surgir situaciones como **difusión de la identidad, fijación prematura** de la identidad o construcción de una **identidad negativa**, que suele llevar a muchos jóvenes a identificarse con grupos de ideologías intolerantes y excluyentes (estos aspectos serán tratados más ampliamente en el apartado siguiente).

Si bien es cierto que Erikson plantea como tarea crítica de la adolescencia la construcción de la identidad, esto no significa que dicha construcción se termine en este período, pues como se ha planteado en párrafos anteriores, la **construcción de la identidad** es un **proceso activo, dinámico**, que surge como una *"configuración evolutiva – una configuración que es gradualmente establecida por sucesivas síntesis y resíntesis del ego a través de la infancia –"* (Erikson, 1981, p.140), en la que se van **integrando elementos fisiológicos** (cambios corporales, dotación genética), **elementos psicológicos** (necesidades afectivas, rasgos de personalidad, identificaciones importantes), **elementos cognitivos** (capacidades intelectuales, habilidades) y **elementos sociales** (características socioculturales, roles, valores), entre otros. Por lo tanto, se puede afirmar que cada momento evolutivo va dejando su legado a este proceso de formación de una identidad individual, así:

- Del estadio de confianza básica: *"yo soy lo que espero tener y dar"*.
- Del estadio de autonomía: *"yo soy aquello que puedo querer libremente"*.
- Del estadio de iniciativa: *"yo soy aquello que puedo imaginar que seré"*.
- Del estadio de laboriosidad: *"yo soy aquello que puedo aprender para realizar trabajo"*.
- Más allá de la adolescencia, considerada como el período crítico para la construcción de la identidad, el ser humano aún se puede enfrentar a nuevas crisis de identidad, que al final de su vida se podrían resumir en la frase *"yo soy aquello que sobrevive de mí"*.

#### 5.4.2.3 Crisis y Compromiso con el estatus de Identidad

Tal como se planteaba anteriormente, **Erikson** acuñó el término **"moratoria psicosocial"** haciendo referencia a un período de tiempo que el adolescente necesita para retroceder, analizar y experimentar con diferentes roles adultos sin asumir ninguno, período que suele estar sancionado socialmente y que lleva implícita una cierta permisividad al permitir al adolescente el aplazamiento de sus compromisos adultos y el disponer de tiempo para sí mismo. Esta moratoria presenta **variaciones tanto individuales** (no todos necesitan el mismo tiempo para resolver su

crisis de identidad) como **sociales** (cada sociedad, cada cultura y subcultura institucionaliza una forma determinada de moratoria para sus jóvenes que estará en función de los valores y señas de identidad propias). Por lo tanto, de acuerdo con este autor, la duración de la adolescencia y el grado de conflicto emocional experimentado por los adolescentes varían en sociedades diferentes (Erikson, 1981).

A mediados de los años 60 surgió un extenso cuerpo de investigación que validó el constructo psicológico de “*crisis de identidad*” de Erikson, destacando especialmente los trabajos de **James Marcia** (1966, 1980, 1989) que construyó su modelo a partir de tres suposiciones derivadas de la teoría de Erikson (Bilsker, 1992):

1. La formación de la identidad del yo implica el establecimiento de compromisos firmes en áreas básicas de la identidad como la vocación o la selección de pareja.
2. La tarea de formar la identidad requiere un período de exploración, cuestionamiento y toma de decisiones que se denomina crisis de identidad.
3. La sociedad occidental fomenta un lapso, una moratoria psicosocial, durante la cual el adolescente puede experimentar con roles y creencias de modo que logre establecer una identidad personal coherente.

A partir de dichas suposiciones, Marcia propuso la existencia de **cuatro niveles** en la **formación de la identidad**, que son modelos típicos de la forma como se maneja la identidad al final de la adolescencia. Afirma que “*la crisis se refiere al período en el que los adolescentes se ocupan en decidir entre varias alternativas con significado; el compromiso alude al grado de confianza o de apoyo que el individuo exhibe*” (Marcia, 1966, p.551). De acuerdo con las premisas anteriores estableció los siguientes **niveles o estatus de identidad** (Marcia, 1980): a) Moratoria Psicosocial; b) Identidad Hipotecada; c) Confusión de Identidad (y la identidad negativa relacionada); d) Logro de la Identidad.

- a) **Moratoria Psicosocial:** Es el lapso de tiempo que el adolescente necesita para experimentar con diferentes roles tanto en la realidad como en la fantasía y para explorar más en profundidad sus intereses, necesidades y capacidades antes de comprometerse con un proyecto vital determinado.

- b) **Identidad Hipotecada:** Se produce cuando un adolescente realiza una **fijación prematura de identidad**, comprometiéndose con proyectos y objetivos muy bien definidos que le permitirán alcanzar una identidad adulta, pero dicho compromiso no es el resultado de un trabajo personal de búsqueda y experimentación libre de diferentes roles sino la consecuencia de presiones sociales (frecuentemente de la familia o los padres) que le obligan a elegir profesiones o ideologías demasiado pronto, o de su propia presión al ser incapaz de tolerar la incertidumbre que conlleva el cuestionamiento de una identidad aportada por una persona significativa. Al ser comparados con sus iguales que están viviendo dicha crisis, estos chicos y chicas suelen ser considerados más tranquilos, seguros y equilibrados; pero teniendo en cuenta que la construcción de la identidad es un proceso dinámico y personal, al no cumplir estos requisitos, los adolescentes con **identidad hipotecada** están expuestos a diferentes **riesgos**, entre los que cabe destacar: 1) **Empobrecimiento** de dicha **identidad** que al ser en alguna medida estereotipada, limita el potencial de desarrollo de la personalidad y su capacidad de compromiso con su elección; 2) Se pueden producir **discrepancias** entre las **elecciones** realizadas (afectivas, laborales, académicas) y **determinadas características de personalidad** que conllevan graves consecuencias para el desarrollo posterior, generando rechazo e insatisfacción con las elecciones ya realizadas o desencadenando la crisis en etapas evolutivas posteriores cuando no existen las condiciones de moratoria adecuadas para resolverla.
- c) **Confusión de Identidad:** Se la considera como la condición de identidad menos sofisticada y hace referencia a la **dificultad** de encontrar **respuesta** ante la pregunta “**Quién soy**” o “**hacia dónde voy**”, situación típica de los primeros años de adolescencia pero que se convierte en problema al prolongarse demasiado, dificultando enormemente el adecuado desempeño de las tareas críticas posteriores. Los chicos y chicas con confusión o difusión de identidad suelen caracterizarse por la **ausencia de objetivos y metas**, la incapacidad para trabajar seriamente, dificultad para concentrarse y esforzarse durante un tiempo prolongado en determinada dirección, apatía y falta de interés hacia la toma de decisiones y hacia todo lo que implique compromisos, incluso puede limitar su vida social con el fin de evitar situaciones competitivas, y en su punto más extremo puede dar como resultado “una parálisis para el trabajo”, que de acuerdo con lo planteado por Erikson, puede afectar de forma grave la **identidad ocupacional**, elemento indispensable como preludeo de los roles de adulto. Cuando precisamente son los **adultos** los que presentan confusión de identidad, se caracterizan por una mayor inseguridad, inestabilidad y gran dificultad para asumir compromisos serios con los

planes o acciones iniciadas y por tener un **estilo de vida “eternamente adolescente”**; es decir, son personas que, hayan explorado alternativas o no, no se han comprometido con ninguna dirección definida en su vida (Marcia, 1987), o son personas que no han experimentado crisis, ni han hecho compromiso alguno con una religión, filosofía política, rol sexual, ocupación o normas personales de conducta (Archer y Waterman, 1990).

- d) **Identidad Negativa:** Puede suceder que el adolescente en su proceso de búsqueda de identidad, tome como referencia todas las identidades y roles que, en períodos críticos del desarrollo, se han presentado como los más indeseables o peligrosos, pero que sin embargo a él le resultan como los más reales o alcanzables; o en otros casos, la identidad negativa se produce por la necesidad de alcanzar y defender un refugio propio, por intentar retomar las riendas de su propio destino, ante las continuas demandas de unos padres o de una sociedad excesivamente rígidos. En ambos casos, al **adolescente** le resulta muy **difícil** encontrar **alternativas positivas para construir su identidad dentro de parámetros convencionales** y entonces reacciona negando aquello que se le ofrece como ideal y se adhiere en muchas ocasiones a lo contrario, pudiéndose considerar como ejemplos de esta situación buena parte de las **conductas antisociales de los adolescentes**. Cuando dicha situación persiste y se convierte en un estilo de vida, además de limitar considerablemente el desarrollo personal puede ocasionar **graves problemas individuales y sociales** como los producidos por los chicos y chicas que se identifican con ideologías claramente violentas, racistas y xenófobas integrándose en grupos, bandas o tribus urbanas que defienden la superioridad de unos sobre otros, el rechazo a los derechos humanos y la exclusión de los que perciben como diferentes.
- e) **Logro de la Identidad:** Si efectivamente el adolescente ha realizado de forma positiva su tarea crítica de construcción de una identidad propia y diferenciada, elaborando un proyecto que implique a todas las esferas vitales, entonces será capaz de dar respuesta a interrogantes del tipo: *¿Quién soy yo?, ¿qué debo hacer con mi vida?, ¿qué trabajo quiero desempeñar?, ¿qué estilo de vida social, afectivo y sexual deseo?, ¿qué valores guiarán mi vida?, ¿con qué ideales voy a comprometerme?*, etc. Es difícil conseguir dar respuesta a dichos interrogantes antes de los últimos años de la adolescencia, y cuando esto sucede, se produce el logro de la identidad **caracterizado** fundamentalmente por: 1) Se produce gracias a un proceso de **búsqueda personal y activa** en el que explora, investiga, ensaya diferentes opciones, duda entre diversas posibilidades, y **finalmente elige** después de soportar un cierto grado de incertidumbre; 2) Permite alcanzar un nivel adecuado de **coherencia** y **diferenciación**,

integrando: “1) *La diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar*; 2) *La dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente y lo que se pretende ser en el futuro*; 3) *Lo que se percibe como real y como posible o ideal*; 4) *La imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás (amigos, compañeros, padres, profesores...)*” (Díaz-Aguado, 1996, Vol. I, p.28).

Los niveles de formación de la identidad no siempre se desarrollan en una secuencia exacta, ni tampoco se puede afirmar que cada una de ellas sea prerequisite para la siguiente. En este sentido, se ha encontrado que **la única condición necesaria** para el **logro de la identidad** es la **moratoria**, tomarse el tiempo necesario para explorar, para buscar antes de elegir una determinada identidad (Marcia, 1966; Erikson, 1968). Respecto a la secuencia se han observado tres variaciones importantes:

1. Algunos individuos nunca hacen la transición entre las condiciones de moratoria y logro de la identidad, y permanecen atrincherados en la condición de exclusión.
2. Un número significativo de individuos entran a la adolescencia en el nivel de difusión de la identidad, en el que algunos de ellos se mantienen.
3. Ciertos individuos que habían alcanzado el nivel de logro de la identidad en un seguimiento realizado años después parecían haber retrocedido a una condición inferior (Marcia, 1989), sugiriendo esto que las personas pueden pasar por la secuencia de desarrollo de la identidad más de una vez durante su vida.

También algunas investigaciones reflejan que los diferentes **ámbitos de la identidad** (personal, social, ético, ocupacional) pueden seguir **ritmos diferentes**; así por ejemplo, mientras que en uno de ellos se ha construido una identidad lograda, en otro puede darse una moratoria o confusión de identidad (Matteson, 1977). Otros datos que nos aportan diferentes estudios sobre la identidad son los siguientes:

- Pocos estudiantes universitarios habían alcanzado el estatus de logro de la identidad (Donovan, 1975).

- Estudios realizados con estudiantes universitarios han mostrado que el logro de la identidad está fuertemente relacionado con los niveles más altos de intimidad (Kacergius y Adams, 1980).
- La confusión de la identidad y la falta de integración de la personalidad se puede observar en el delincuente crónico (Muuss, 1988).
- En adolescentes más jóvenes, el estatus de identidad se relaciona con el desarrollo madurativo. El logro de la identidad se da con una frecuencia creciente en los tres últimos años de enseñanza secundaria, y además, los estudiantes que obtienen mayores puntuaciones en el estatus de identidad, también muestran un concepto de sí mismos más positivo, así como mejores puntuaciones en las medidas de confianza e industria (La Voie, 1976).
- Los estudiantes en la condición de identidad hipotecada, que son susceptibles a la influencia de la autoridad, eran los más propensos a aprobar los valores autoritarios, tales como la obediencia y el respeto a la autoridad (Marcia, 1966).

En esta misma línea van las conclusiones que aporta Marcia (1980) integrando diversas investigaciones en las que se han encontrado diferencias significativas entre jóvenes que han alcanzado diferentes estatus de identidad (moratoria, hipotecada, difusa o lograda) y que recoge de forma muy concreta Díaz-Aguado (1996, Vol. I, pp. 29-30):

*“1) Aunque no hay diferencias en estilos cognitivos ni en cociente intelectual, los sujetos con identidad lograda rinden más en tareas de formación de conceptos, tienen una mayor tolerancia al estrés y un nivel de razonamiento moral más desarrollado que los sujetos con identidad fijada prematuramente. Estos últimos suelen manifestar, además, niveles más altos de autoritarismo que el resto.*

*2) Los jóvenes con identidad lograda y los que se encuentran en una situación de moratoria tienen un nivel de autoestima superior que los sujetos con identidad prematura o difusa (...).*

*3) Los sujetos con identidad lograda o en situación de moratoria son más autónomos, menos vulnerables a la presión social, que los sujetos con otro tipo de identidad.*

#### 5.4.2.4 Identidad de Género

La **identidad de género** o identidad social de género hace referencia al hecho de ser percibidos y vernos a nosotros mismos como mujeres o como hombres. También es definida como “*la conciencia interna y la experiencia de género. Incluye las cogniciones sobre el género, la internalización de las normas y estereotipos y las evaluaciones afectivas*” (Katz, 1986, p.25). Por su parte el rol o **papel de género** es la expresión de la masculinidad o feminidad de una persona teniendo en cuenta las normas establecidas por la sociedad. En este sentido, la clasificación de las personas sobre la base de su pertenencia sexual o de género es uno de los criterios universales que utilizan todas las sociedades a la hora de distribuir las funciones sociales entre sus miembros (Del Boca y Ashmore, 1986). La **formación de la identidad de género** se inicia desde los **primeros años de la infancia**, y tiene diferentes repercusiones en el desarrollo sexual, siendo objeto de controversia las fuerzas que configuran dicha identidad, existiendo por consiguiente diferentes teorías, entre las que destacamos: a) Teoría del Aprendizaje; b) Teoría Cognitivo-Evolutiva y c) Teoría de la Interacción Biosocial.

- a. **Teoría del Aprendizaje:** Plantea que la determinación del género está condicionada por los modelos personales y las influencias socioambientales a las que el niño o niña está expuesto. En los primeros años de vida, los modelos a observar e imitar son fundamentalmente los padres que recompensan la “imitación” que el pequeño realice del progenitor de su mismo sexo, facilitando de esta forma que el pequeño “copie” su conducta. Además, se ha encontrado que tanto las madres como los padres tratan de forma distinta a los niños y a las niñas desde el momento de su nacimiento en función de las expectativas diferentes que se tienen acerca de ellos y de ellas, planteando que esta actitud de “*socialización diferencial*” repercute tanto en la identidad como en el rol de género (A. Petersen, 1980).
- b. **Teoría Cognitivo-Evolutiva:** De acuerdo con esta teoría, el desarrollo del género corre paralelo al progreso intelectual del pequeño (Kohlberg, 1966). Así, los niños de muy corta edad tienen una visión exageradamente simplificada del género, de la misma forma que tienen una visión estereotipada del mundo en general, llegando a creer, por ejemplo, que es suficiente que un hombre “se vista de mujer” para convertirse efectivamente en una mujer. Hasta los cinco o seis años los niños no comprenden que el género es una constante y sólo a partir de ese momento están en condiciones de configurar una sólida identidad de género. Una vez establecida esta

convicción, se da cuenta mediante la observación y la imitación, que hay determinadas conductas que son más adecuadas a uno u otro sexo. Pero, a diferencia de la teoría del aprendizaje, desde este enfoque cognitivo-evolutivo se plantea que el pequeño/a copia el comportamiento de los **adultos** no tanto para obtener recompensa como **para obtener una identidad propia** (Kaplan y Sedney, 1980).

- c. *Teoría de la Interacción Biosocial*: Contempla el surgimiento de la **identidad de género** como una **sucesión de influencias recíprocas** entre los **factores biológicos** y los **psicosociales**. Así, la programación genética en la fase prenatal, los elementos psicológicos y las reglas sociales ejercen su influencia conjunta en las pautas futuras que el recién nacido desarrollará durante la niñez y la adolescencia, existiendo controversia respecto a en qué medida la programación prenatal condiciona la formación del género. Por ejemplo, Milton Diamond cree que las hormonas que actúan en la etapa fetal originan diferencias de orden sexual que son decisivas en la conducta posterior del individuo (Diamond, 1977). Por su parte John Money y colaboradores comparten la idea de la programación prenatal de las características sexuales, pero subrayan que en la mayoría de los individuos el factor que más influye en la configuración del género es el aprendizaje social (Money, 1980; Money y Wiedeking, 1980). En conjunto, la teoría de la interacción biosocial **postula** que en el **proceso global de desarrollo sexual** existen determinados **períodos críticos**; así Money y colaboradores han observado que antes de los tres años la mayoría de los niños y niñas han consolidado su identidad de género “medular”; es decir, han establecido los elementos básicos de su identidad y ya tienen una conciencia primaria de pertenecer al sexo masculino o femenino, siendo muy difíciles las tentativas de cambio o “re-asignación de sexo” debido a las dificultades psicológicas que ello implica, afirmando por tanto que los factores que más influyen en la formación del género no son de origen biológico, sino fruto del aprendizaje cultural, pues la programación genética prenatal y la acción de los mecanismos biológicos no son suficientes para compensar los efectos del aprendizaje postnatal (Money, 1980).

En esta misma línea, investigaciones actuales (Best y Williams, 1993) han demostrado que nuestras **creencias** sobre lo **femenino** y lo **masculino**, no se derivan de factores biológico-evolutivos sino que responden **a construcciones sociales**, variando de una cultura a otra, y en el caso concreto de los países occidentales las concepciones dominantes asocian la **masculinidad** con la **instrumentalidad**, mientras que la **feminidad** aparece asociada a la **expresión de emociones**. Planteamientos similares son realizados por diferentes autores (Marcia, 1980; Gilligan

et al., 1988) defendiendo patrones de desarrollo de identidad diferentes para mujeres y para hombres, centrando su trabajo en la idea de que las **mujeres** tienden a **definirse** por medio de sus **relaciones interpersonales**, siendo la intimidad el tema principal, mientras que para la determinación de la identidad de los **hombres** son de particular importancia las **cuestiones ocupacionales**. Pero estas concepciones sociales van más allá de los simples estereotipos de los atributos masculinos y femeninos, abarcando un **“sistema de creencias de género”** que hace referencia *“al conjunto de creencias y opiniones sobre los hombres y las mujeres y sobre las supuestas cualidades de la masculinidad y la feminidad. Este sistema incluye estereotipos de hombres y mujeres, actitudes hacia las conductas y roles apropiados de ambos y actitudes hacia los individuos que se apartan o desvían de dichas convenciones”* (Deaux y Kite, 1987, p.97). Por lo tanto, la identidad social de género es el resultado de la interiorización de este sistema de creencias de género como producto de procesos de auto y heterocategorización (Lorenzi-Cioldi, 1991, 1993).

En el **proceso de interiorización** del **sistema de creencias género** mencionado anteriormente, juega un **papel primordial** la **relación con los iguales**, pues en la **pubertad**, ya lograda la identidad con el propio sexo a través de un período de aislamiento y aveces de antagonismo entre niñas y niños, se produce una reafirmación de la identidad afectiva con el propio sexo, reafirmación que se manifiesta en las amistades, especialmente íntimas, de parejas de púberes del mismo sexo que no deben calificarse como signo de adquisición de una conducta homosexual, sino simplemente como **relaciones homosociales** teniendo en cuenta que tanto la pubertad como la adolescencia son períodos en los que se aprenden y refuerzan los estereotipos de lo masculino y lo femenino, y precisamente estos grupos homosociales son la más importante fuente de información y condicionamiento de actitudes y de conducta sexual, convirtiendo a la **adolescencia** en otro **período crítico** para la consolidación de la identidad, que ahora debe incluir también a la **identidad sexual**, dando como resultado un nuevo sentimiento de continuidad e igualdad a sí mismo, que finalmente dará paso a la auténtica intimidad.

#### 5.4.2.5 Identidad Étnica

En sus orígenes el término **identidad étnica** se deriva de la palabra griega *ethnos* que hacía referencia a la nación o raza y se utilizaba para denominar a los extranjeros o no griegos. Posteriormente el término **raza** se ha enmarcado dentro de la genética mientras que **etnia** suele estar relacionado con una construcción social y cultural a la que se asocia frecuentemente una

lengua, siendo utilizada por algunas naciones o países como una herramienta de primer orden para la construcción de la identidad nacional (Le Page y Tabouret-Keller, 1985); es decir, se continúa utilizando el término etnia en su acepción original diferenciando a unos grupos de otros. Así, De Vos (1978) afirma que la identidad étnica se apoya en el uso subjetivo simbólico o emblemático de cualquier aspecto de la cultura, con el fin de diferenciarse a sí mismo de otros grupos; por su parte Fishman (1977) incorpora al concepto de **etnicidad** el auto-reconocimiento de una comunidad y el reconocimiento ante los otros. En esta misma dirección, Gudykunst y Ting-Toomey (1990) señalan que la etnicidad es una función tanto de la auto-categorización como de la categorización de los otros; por lo tanto, se puede afirmar que la **identidad étnica** es la suma total de los sentimientos del grupo acerca de los valores, símbolos e historias comunes, que los identifican como un grupo distinto, constituyéndose en una necesidad humana esencial al proporcionar al individuo un sentido de pertenencia y de continuidad histórica.

Precisamente esa necesidad a la que hacíamos referencia anteriormente, es la que lleva a los **adolescentes** a buscar una **cultura grupal** que le proporcione seguridad desde el **interior** (nosotros) y que le diferencie del **exterior** (los otros), desempeñando el grupo la función de envolvente psicológico que le permite llevar a cabo una activa oposición a lo establecido (contracultura) y a la vez construir su propia identidad social y psicológica (cultura de proceso) (Rodríguez Gutiérrez, 1994).

En la actualidad, gracias a los avances tecnológicos y a los continuos flujos migratorios, no se puede hablar de **grupos étnicos** como agrupamientos humanos aislados geográfica e históricamente, sino que se hará referencia a ellos a través del concepto de **etnicidad**, según el cual los individuos al pertenecer a un grupo tienen conciencia de **autoadscripción** (aislamiento psicológico), y de **heteroadscripción** (aislamiento sociológico) (A. Aguirre, 1996). En este marco se ubica la búsqueda de identidad étnica del adolescente de hoy, en el que indicadores étnicos tradicionales como la lengua, la historia o la religión han perdido su valor como definatorios étnicos y entonces aunque tiene libertad para expresar sus diferencias también se encuentra con la necesidad de agruparse con los que considera semejantes y con los que puede compartir experiencias. En este sentido, los grupos de adolescentes, actualmente denominados grupos urbanos o "**tribus urbanas**" tienen su **identidad social y cultural propia**, con unos rasgos específicos que les reafirman la diferencia ante los demás, otorgándoles cohesión e identidad (características de la identidad étnica), proporcionándoles desde el exterior la posibilidad de ser y

existir como grupo frente a los otros y frente a la cultura oficial, y desde el interior la vivencia de una individualidad colectiva que les aporta seguridad (Rodríguez Gutiérrez, 1994).

### 5.5 Conclusiones

Del marco teórico expuesto en este capítulo sobre el desarrollo cognitivo en la adolescencia, se derivan las siguientes conclusiones:

1. Existe un amplio consenso entre los investigadores de la psicología evolutiva en reconocer la adolescencia como un período de gran avance en el plano cognitivo, marcando una clara frontera entre el pensamiento del niño muy vinculado a la realidad empírica, a lo concreto e inmediato y el pensamiento del adolescente más flexible y más distanciado de la realidad inmediata.
2. Uno de esos avances es la posibilidad de acceder al pensamiento operacional formal, que implica: a. Pensar en términos más abstractos; es decir, adoptar lo posible como punto de partida para juzgar la realidad; b. Desarrollar el pensamiento lógico o capacidad para reunir hechos e ideas, estableciendo todas las relaciones posibles entre ellos; c. Utilizar un razonamiento hipotético-deductivo o capacidad de construir y probar teorías y d. Desarrollar la capacidad de introspección que le permite pensar no directamente sobre los objetos o realidades concretas sino sobre afirmaciones o enunciados que les representan (proposiciones), utilizando un segundo sistema de símbolos.
3. La capacidad de los adolescentes de introspección les conduce a una aguda conciencia sobre sí mismos, produciéndose una nueva forma de egocentrismo, que presenta dos tendencias: el auditorio imaginario y la fábula personal, aportando elementos explicativos muy valiosos para comprender algunas de las dificultades que se presentan en esta edad, como las conductas de riesgo.
4. Los diferentes teóricos de la psicología evolutiva coinciden en que la tarea básica de la adolescencia es la construcción y consolidación de la identidad, siendo un proceso evolutivo activo y dinámico, en el que se van integrando elementos fisiológicos (herencia genética, cambios corporales), elementos psicológicos (rasgos de personalidad, necesidades afectivas), elementos cognitivos (capacidades intelectuales, destrezas) y elementos sociales (características socioculturales, valores, roles), aportados por los diferentes momentos evolutivos con sus respectivas tareas críticas de desarrollo.

5. En la formación de la identidad desempeña un papel crucial el cumplimiento de las tareas evolutivas críticas que cada ser humano debe resolver durante su ciclo vital: sentimiento de seguridad básica que implica no sólo la confianza en los demás y en sí mismo, sino también el sentimiento de ser digno de confianza; el sentimiento de autonomía que permitirá comportarse como un ser independiente, tomando sus propias decisiones y configurando su propio futuro; el sentido de iniciativa con el que podrá ir más allá, ser ambicioso y establecer nuevos propósitos; y el sentimiento de laboriosidad que le permite obtener reconocimiento al comprobar que sabe y puede hacer cosas solo y además hacerlas bien.
6. Si todas las tareas anteriores se han resuelto de forma positiva, el adolescente podrá entonces construir una identidad positiva y diferenciada que le permita reconstruir su sentimiento de continuidad e igualdad a sí mismo, pero incorporando todos los cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales que está experimentando, manifestando un sentimiento de bienestar psicosocial (estar a gusto consigo mismo), de direccionalidad (saber a dónde va) y seguridad interior (saberse una persona digna de afecto y de confianza). En caso contrario, pueden surgir situaciones como difusión de la identidad, fijación prematura de la identidad o construcción de una identidad negativa, con el riesgo de identificarse con grupos de ideologías extremistas, intolerantes y excluyentes, que actúan con conductas agresivas, racistas y xenófobas.



## **Capítulo 6: DESARROLLO EMOCIONAL**

### **6.1 Concepto de Emoción**

El término “**emoción**” literalmente significa el acto de ser removido o agitado, pero en el plano psicológico es más difícil conceptualizarla, encontrándose hasta más de 30 definiciones diferentes (Strongman, 1987). Sin embargo, la mayor parte de las definiciones incluyen una secuencia de **cuatro componentes básicos**:

1. **Estímulos** que provocan una reacción y que son interpretados cognitivamente.
2. **Sentimientos** o **experiencia** consciente positiva o negativa de la que cobramos conciencia.
3. **Activación fisiológica** producida por las secreciones hormonales de las glándulas endocrinas.
4. **Respuesta conductual** a las emociones.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores se puede afirmar que una **emoción** es un estado de conciencia, o un sentimiento experimentado como una **reacción integrada del organismo**, acompañada de activación fisiológica que da como resultado cambios conductuales, afectando tanto al bienestar psíquico como a la salud física.

#### **6.1.1 Funciones de las Emociones**

Se puede afirmar que las emociones cumplen diversas **funciones** importantes en nuestra vida (Barret y Campos, 1987) entre las que cabe destacar:

- a. Función Adaptativa, asegurando la supervivencia individual y de la especie.
- b. Función Comunicativa, que permite la expresión de los propios estados emocionales internos, positivos o negativos y los sentimientos asociados.
- c. Función Relacional, facilitando la formación de vínculos sociales y apegos o lo contrario, manteniendo alejados a determinadas personas.
- d. Función Motivacional, al impulsar al individuo a la acción, ejerciendo una influencia significativa sobre su conducta.

### 6.1.2 Emociones Básicas

Durante muchos años los psicólogos han tratado de identificar y analizar las diferentes emociones. En este sentido, Ekman y sus colaboradores (1972) encontraron que en todo el mundo las personas eran capaces de diferenciar **seis emociones básicas** en distintas expresiones faciales: **felicidad, tristeza, ira, sorpresa, disgusto y temor**; sin embargo, estudios recientes han encontrado dificultades para identificar expresiones de temor, enojo, tristeza y disgusto que eran etiquetadas indistintamente como aflicción, pero no para las emociones de alegría, emoción y tristeza etiquetadas correctamente (Oster, Hegley y Nagel, 1992). Por su parte, otros investigadores han encontrado mezcla de expresiones emocionales, siendo clasificadas 23 expresiones faciales como interés (Matias y Cohn, 1993); también encontraron que emociones como la felicidad es más fácil de reconocer que el temor y la ira (Kestenbaum, 1992) y que el reconocimiento de estas expresiones se facilita cuando los rasgos faciales muestran movimiento en lugar de inmovilidad (Soken y Pick, 1992).

### 6.2 Los Adolescentes y las Emociones

La **habilidad** para **reconocer** e **interpretar** correctamente las **emociones** y **sentimientos** de los demás es un elemento **clave** en las **relaciones interpersonales** (Wintre, Polivy y Murray, 1990), pues lo que la persona siente controla en parte la forma en que actúa, de ahí que el estudio y comprensión de las emociones es otro aspecto fundamental que nos puede ayudar a entender la conducta de los adolescentes, porque además de las funciones mencionadas anteriormente, las emociones juegan un papel importante en el desarrollo social y moral y específicamente en el inicio de la conciencia de lo que es “malo” y los sentimientos de culpa que acompañan a la violación de las normas de lo que es “correcto” (Cole, Barrett y Zahn-Waxler, 1992). Para cumplir con este objetivo una clasificación útil consiste en dividir las **tres categorías de acuerdo con su efecto y resultado**:

1. Estados de Júbilo: emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer.
2. Estados Inhibitorios: temor, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento o culpa y disgusto.
3. Estados Hostiles: ira, aborrecimiento, disgusto, celos.

Los estados anteriores suelen ser experimentados por todas las personas en determinados momentos o circunstancias, pero los que predominen serán los de mayor influencia en su vida y en su comportamiento, en cuya elección desempeñan un papel trascendental las figuras significativas y los sucesos a los que haya estado expuesto en la infancia. En el momento en que niñas y niños llegan a la **adolescencia** ya presentan patrones bien desarrollados de respuestas emocionales ante los acontecimientos y ante las personas, pues sólo son una **continuación** de los **patrones** que han ido surgiendo lentamente durante la **niñez**. Así, los **adolescentes** que desarrollan un comportamiento positivo mostrándose **cálidos, afectuosos y cariñosos** tienen claras **ventajas** en comparación con sus pares que no presentan dicho comportamiento, pues no sólo obtienen **mayor satisfacción** de las **relaciones interpersonales** sino que establecen **relaciones de amistad** más **armoniosas y duraderas** (Paul y White, 1990).

Por otra parte, el **temor** es una de las **emociones humanas negativas** más **poderosas**, pero no se puede afirmar que sea innata en todas sus manifestaciones ya que en 1920 los psicólogos Watson y Raynor observaron que los bebés muestran respuestas innatas de temor únicamente ante dos tipos de situación: a) La amenaza de caer o perder el apoyo y b) Cuando se sobresaltan por un ruido intenso; es decir, los niños no temen de forma natural a la oscuridad, al fuego, a determinados animales o personas, si antes no han sido expuestos a vivencias atemorizantes con esas situaciones. Muchos de los miedos o temores desarrollados en la niñez persisten hasta la adolescencia, o también suele ocurrir que la naturaleza y contenido de los temores cambien a medida que el niño crece; así, es frecuente que disminuyan los temores a las cosas materiales y a los fenómenos naturales pero que se desarrollen otros como el miedo al enojo de los padres, al fracaso y concretamente los **adolescentes** suelen preocuparse por el efecto que causan en los demás, por lo que otros piensen de ellos, por disgustar a sus amigos o por ser rechazados. Estas situaciones se ven facilitadas por el desarrollo cognitivo alcanzado en la adolescencia (analizado en el capítulo anterior), con su egocentrismo típico, que les lleva a creer que son el centro de atención y con el desarrollo del pensamiento formal que les permite proyectarse en el futuro e imaginar todas las posibilidades, contribuyendo en muchos casos, a aumentar la preocupación y la ansiedad, que aunque están muy relacionadas con el temor, surgen de situaciones desagradables que pueden ser reales o imaginarias.

Para algunos adolescentes estos **estados de ansiedad y preocupación** son **transitorios** debido a que cuentan con un **entorno familiar y social positivo** que ha cubierto sus necesidades básicas tanto físicas como afectivas siendo queridos, aceptados, respetados y admirados por sus

padres y adultos significativos, recibiendo la orientación y disciplina necesarias para ayudarlos en su socialización y en sus procesos de aprendizaje contribuyendo de esta forma a la **construcción de una identidad positiva y diferenciada** que les permite integrarse plenamente en la sociedad, teniendo en cuenta que el tipo de apego o relación que se establece entre los padres y el hijo, condiciona el desarrollo social e individual de la persona (Bowlby, 1969). Para otros, en cambio, la **ansiedad y la tensión** son un estado casi **permanente**, pues aprendieron desde muy pequeños que **no podían confiar** en que sus **padres** suplirían sus **necesidades básicas** de comida, seguridad o contacto físico, siendo rechazados, criticados o ignorados; además, han fracasado en su socialización y en sus aprendizajes, desarrollando una duda constante acerca de su valor y de sus capacidades que finalmente produce una gran **dificultad** para **construir una identidad positiva**, al no poder resolver adecuadamente las tareas críticas del desarrollo.

Una consecuencia de crecer bajo tales circunstancias es que la preocupación y la ansiedad se conviertan en un estilo de vida, generando reacciones excesivas ante las frustraciones y sucesos cotidianos que pueden conducir a la **agresión emocional**; es decir, la que se produce como resultado de una intensa activación interna que desborda la capacidad del individuo para expresarla de otra manera, activación emocional que se puede **incrementar** con las **cogniciones** que el adolescente establezca acerca de su situación, teniendo en cuenta que dicho estado emocional también puede exagerar ciertos **déficits cognitivos** y tendencias asociadas con la respuesta agresiva; por ejemplo, incrementando las **atribuciones hostiles** (Dodge & Somberg, 1987) o incrementando la importancia subjetiva de tener **control sobre el adversario** (Boldizar et al., 1989), convirtiendo al adolescente en una amenaza al expresar sus emociones negativas de formas impulsivas, irracionales y destructivas, confirmando una vez más que las personas que tienen dificultades para controlar sus emociones como la ira, la rabia o el enfado, crecieron en ambientes familiares donde existía menos cohesión, tolerancia y autoexpresión, pero más conflicto y desorganización que en la familia común (López y Thurman, 1993).

A la situación anterior se añade el hecho de que culturalmente se socializa de forma diferente a los y las adolescentes para la expresión y manejo de sus emociones negativas, especialmente la **ira**, esperando que las **chicas** sean **emocionalmente expresivas**, con **excepción** de la **ira**. Es decir, las mujeres son socializadas de modo que muestren sus emociones de manera más abierta que los hombres, pero se considera “poco femenino” que expresen ira, siendo educadas para ocultarla, suprimirla o, en el mejor de los casos, liberarla de forma indirecta. En contraste, se enseña a los **chicos** a **inhibir sus emociones**, a **excepción** de la **ira** que se considera

la emoción principalmente masculina, depositando en los chicos la pesada carga de ocultar sus sentimientos, haciendo que la comunicación entre los sexos se haga más difícil, porque por un lado, los chicos tienen problemas para expresar cómo se sienten y por otro tienden a transformar una y otra vez en ira todas las emociones negativas o dolorosas (Sharkin, 1993), dando como resultado que los hombres estén implicados en más actos agresivos que las mujeres.

### 6.3 Autoconcepto y Autoestima

#### 6.3.1 Marco Conceptual

Los términos Autoconcepto y Autoestima han sido objeto de diversas definiciones. En relación con el **Autoconcepto** se destacan:

- “Percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a través de las experiencias y las relaciones con el entorno, donde juegan un papel importante las personas significativas” (Shavelson, 1976).
- “Organización de actitudes, puesto que es una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta” (Burns, 1979).
- “Conjunto de percepciones cognoscitivas y actitudes que la gente tiene acerca de sí misma. Es la suma total de las descripciones y evaluaciones que hace de sí misma” (Chassin y Young, 1981).
- “Suma total de pensamientos y sentimientos que tiene el individuo sobre sí mismo como objeto” (Gecas y Burke, 1995).

Por su parte, la **Autoestima** es definida como:

- “Evaluación que el individuo realiza y cotidianamente mantiene respecto de sí mismo, que se expresa en una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso y valioso” (Coopersmith, 1967).

- “Es la forma en que los niños sienten acerca de sí mismos” (Damon, 1983).
- “Grado de satisfacción e insatisfacción, alegría o vergüenza, culpa, que nos generan las imágenes que tenemos de nosotros mismos” (Tesser, 1988).
- “Es una necesidad humana vital, es el valor que los individuos ponen en el yo que perciben” (Greenberg et al., 1992).

De las definiciones anteriores se puede concluir que aunque estos dos términos se suelen utilizar como sinónimos para hacer referencia al conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que la persona tiene acerca de sí misma, un **rasgo diferencial** importante es que el **autoconcepto** es una **entidad multidimensional** que hace referencia a la opinión o impresión que la gente tiene de sí misma, que se ha ido desarrollando a lo largo de muchos años, **incluyendo** la imagen o imágenes que la persona tiene de sí misma (**autoimagen**) como los sentimientos y valoraciones que tales imágenes suscitan (**autoestima**). De esta manera se puede afirmar que la autoimagen corresponde al **aspecto cognitivo** del autoconcepto y la autoestima es la **dimensión afectiva y evaluativa** del mismo (González Torres, 1994).

### 6.3.2 Componentes del Autoconcepto

Teniendo en cuenta que el autoconcepto es una **entidad multidimensional**, tal como afirmábamos en párrafos anteriores, cada una de sus dimensiones que se han desarrollado durante las diferentes etapas evolutivas explica roles diferentes, que al cambiar y enriquecerse con el paso de los años (hijo, compañero de juego, alumno, profesional, padre de familia, etc.) van modificando los autoconceptos que se elaboran constantemente dependiendo de las circunstancias y de las relaciones que la persona tenga que enfrentar, pero todos esos aspectos diferentes del yo describen a la persona total (Niedenthal, Sutterlund y Wherry, 1992).

Así, siguiendo a González Torres (1994) se puede afirmar que nuestro **autoconcepto** está **compuesto por:**

- a. Imágenes Reales: Hacen referencia a **aspectos objetivos** entre los que cabe incluir:

- Imágenes sociales (nombre, sexo, ocupación, etc.).
  - Características físicas (las que integran nuestra imagen corporal: apariencia física, habilidades y destrezas físicas, etc.).
  - Autoconcepto académico (general: “buen o mal estudiante” y específica “bien en matemáticas pero mal en música”).
  - Autoconcepto social (autopercepción en función de las relaciones con los demás).
  - Autoconcepto emocional (autopercepción en relación al control de nuestras emociones).
- b. Imágenes Ideales: Constituyen todo **lo que nos gustaría ser**, incluye diferentes aspectos y según predomina uno u otro puede generar más o menos dificultades a los adolescentes:
- Imágenes fantásticas (imágenes imposibles de alcanzar partiendo de nuestra propia realidad, “*lo que me gustaría ser*” o “*yo fantasioso*”).
  - Imágenes de lo que nos gustaría llegar a ser (teniendo en cuenta cómo es uno realmente, “*lo que se quiere ser*” o “*yo querido*”).
  - Imágenes morales (lo que creemos que deberíamos ser o “*yo moral*”).
  - Imágenes del sí mismo en el futuro (representaciones cognitivas de nuestras metas, motivos, miedos, aspiraciones y representan lo que uno cree que será o “*yo esperado*” o lo que no se quiere llegar a ser “*yo temido*”); estas son en gran parte imágenes construidas por el propio individuo y no se derivan de la experiencia real, además cumplen **dos funciones** fundamentales: a) Actúa como **incentivo que orienta y guía el comportamiento futuro** del adolescente, constituyendo un puente de unión entre el presente y el futuro; y b) Aporta el **contexto evaluativo e interpretativo** para juzgar y valorar el yo real, pues la valoración de lo que somos y de lo que hacemos se efectúa desde el contexto de la posibilidad; es decir, de las expectativas, metas y valores que se impone a sí mismo.
- c. El Sí mismo Público: Parte de la idea de que nuestro **autoconcepto** es un **espejo** en el que se reflejan las valoraciones que recibimos de los demás; por lo tanto, la persona realiza diferentes presentaciones de sí misma dependiendo de las “audiencias” y de la imagen que desee proyectar ante ellas, situación muy similar a la característica del egocentrismo de los adolescentes descrita por Elkind (1967) como “*auditorio imaginario*”, pero que también puede caracterizar a ciertas personas muy preocupadas por su imagen pública, situación que les lleva más a “ponerse en escena” que a ser ellos mismos.

En el período evolutivo que nos ocupa “la adolescencia”, suelen ser frecuentes los **conflictos** entre el **autoconcepto real** y el **concepto del “yo futuro”**; a veces porque predominan imágenes fantásticas según las cuales se valora de forma negativa ante la imposibilidad de llegar al ideal establecido, apareciendo frustraciones y desequilibrios en todas las esferas vitales del adolescente (familiar, social, escolar, afectiva, etc.), y otras veces porque su **“yo moral”** no se corresponde con su **“yo querido”**, de tal forma que se encuentra en la disyuntiva de tener que elegir entre lo que realmente desea (pasar más tiempo con sus amigos) o lo que debe hacer (pasar más tiempo estudiando, teniendo en cuenta su bajo rendimiento académico). En síntesis, se puede afirmar *“que la interacción entre el autoconcepto y el yo ideal o futuro da pie a actitudes hacia sí mismo que son más o menos positivas según la concordancia que existe entre ellos”* (Casamayor y otros, 1998, p.76).

### 6.3.3 La Autoestima: dimensión afectiva y evaluativa del Autoconcepto

Como planteábamos en el marco conceptual, la **autoestima** hace referencia a la actitud positiva o negativa hacia nosotros mismos, actitud formada mediante un proceso de **autoevaluación** en el que contrastamos nuestras diversas imágenes en distintos campos con referencia a múltiples criterios, entre ellos: la actitud que captamos de los demás con respecto a nosotros mismos, nuestra imagen ideal, los valores que nos han enseñado, la comparación con los otros, los éxitos o fracasos, etc., haciendo que nuestra estima fluctúe entre alta y baja, dependiendo de los criterios que elijamos para evaluarnos. La autoestima tiene **dos dimensiones**:

- a) La autoestima General o Autovalía (relacionada con el grado general de aceptación o rechazo que una persona tiene respecto a sí misma).
- b) La autoestima de Competencia o Eficacia (relacionada con los sentimientos que se derivan de la percepción de competencia en diferentes áreas de funcionamiento humano: social, afectiva, intelectual, etc.), afectando a nuestra estima general dependiendo de la importancia que tengan para nosotros dichos campos y afectando también a nuestra capacidad de adaptación a la realidad.

Esta **dimensión de autoeficacia** no se refiere tanto a nuestra habilidad y efectividad reales para manejar situaciones y tratar con los demás, sino fundamentalmente a nuestras percepciones acerca de ello, tal como se planteó anteriormente y su importancia aumenta al comprobar que

influye en las relaciones de las personas, en su disposición a emprender tareas difíciles y en sus sentimientos acerca de sí mismo, su autovaloración y competencia. En esta misma línea la Psicología del Aprendizaje postula que la percepción que un sujeto tiene de su propia eficacia influye notablemente en: a) Las acciones que inicia, b) El esfuerzo que le dedica y c) Lo que piensa cuando las realiza. Así, para lograr un nivel de funcionamiento óptimo es imprescindible percibir con precisión la propia competencia, ya que es tan negativo infravalorarse (al privarle de importantes experiencias debido a que el individuo evita situaciones y ambientes que le podrían ayudar a desarrollar sus competencias) como valorarse en exceso (la persona podría emprender acciones por encima de sus posibilidades reales y experimentar fracasos dolorosos y dificultades innecesarias (Bandura, 1986).

Es muy probable que la **opinión** que el individuo tiene de **sí mismo** sea **influida** considerablemente **por lo que imagina que los otros piensan de él**. A su vez, también es probable que atribuya a éstos su propia opinión acerca de sí mismo. Ambos procesos son circulares y se refuerzan mutuamente. Desde el Enfoque Cognitivo Evolutivo se afirma que el proceso por el cual conocemos a los otros y nos conocemos a nosotros mismos están íntimamente relacionados, pues conocemos a los demás al ponernos en su lugar y descubrir sus semejanzas y diferencias con nosotros mismos (Selman, 1981; Kohlberg, 1984). En esta misma línea de pensamiento, Selman (1980) afirma que los adolescentes pueden formar opiniones como patrones de referencias para guiar su propia conducta y para evaluar su autoestima. Así, una persona con **baja autoestima** no sólo tiende a sentir que los otros no le respetan (que puede ser una suposición correcta) sino que también suele estar convencida de que carece de cualidades positivas.

Desde la Psicología Clínica se defiende que un **nivel adecuado de autoestima** es una condición **imprescindible** para alcanzar **bienestar psicológico**, pues reconocen que pocas experiencias generan tanto malestar como rechazarse a uno mismo, pudiendo convertirse en un factor de riesgo personal y social, que Albee (1982) resumen mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Incidencia del problema} = \frac{\text{Factor orgánico} + \text{estrés}}{\text{Destreza para resolverlo} + \text{Autoestima} + \text{Grupos de apoyo}}$$

De la fórmula anterior se puede concluir que todas las **estrategias de intervención** encaminadas a enseñar a **mejorar las técnicas de afrontamiento de conflictos** y el **refuerzo** de la

**autoestima**, unidos al acompañamiento de personas significativas, aumenta las defensas personales contra el riesgo socioemocional en general. Bandura (1986) también sugería que el juicio que los **niños** hacen de su **propia eficacia personal**, tiene como origen **cuatro fuentes** principales:

1. Los logros personales y la opinión que el propio niño tenga de esos logros: Cuando un pequeño tiene éxito en su desempeño escolar o deportivo tiene más probabilidades de sentirse autoeficaz que cuando fracasa, y a este sentimiento de eficacia basado en acciones Bandura le denomina “**autoeficacia directa**”, que guarda estrecha relación con los planteamientos de Erikson acerca de las tareas evolutivas críticas. Este autor afirma que la tarea más importante que los niños deben realizar durante el período comprendido entre los tres y los cinco años de edad es la que denomina iniciativa contra culpa; es decir, los niños intentan por todos los medios emprender actividades que les reporten más alabanzas que castigos, si son aceptados y reforzados positivamente su sentimiento de valía personal sale reforzado; si por el contrario sus esfuerzos fracasan y producen críticas o autocensura entonces se sentirá culpable. De modo similar, la tarea crítica que deben resolver durante los años escolares es la industria contra inferioridad, esforzándose en la competencia y el aprovechamiento; si fracasa, el resultado será sentimientos de inferioridad que van a afectar su tarea siguiente que es la construcción de la propia identidad.
2. La comparación que el niño hace de sí mismo con los demás: A partir del segundo ciclo de educación primaria (aproximadamente) los niños son capaces de comparar sus habilidades en un deporte con las habilidades de los demás. Si comprueban que lo hacen bien salen reforzados y se sienten bien consigo mismos y a este proceso Bandura le llama **fente vicaria de autoeficacia**, al basarse en la comparación del desempeño personal con el de los otros.
3. La Persuasión: Cuando los niños reciben **persuaciones positivas** (“tú sabes hacerlo”, “inténtalo, eres capaz de conseguirlo”) **incrementan** su **autoeficacia**; pero si son negativas (“nunca lo conseguirás”; “es inútil, no puedes hacerlo”) la reducen. A esta situación Bandura la denomina “**fente persuasiva de la autoeficacia**”.
4. El Nivel de activación fisiológica y emocional del niño: La activación elevada puede afectar de forma positiva (mejorando el desempeño) o negativa (si el exceso de nerviosismo impide que

el pequeño de lo mejor de sí). Esta situación es denominada por Bandura como **“fuente emocional de autoeficacia”**.

Todas estas fuentes van dejando su huella durante la niñez y se materializan aún más en la **adolescencia**, período en el que tanto chicas como chicos sienten la necesidad de hacer una **evaluación cuidadosa de sí mismos**, comparando con sus compañeros y con sus héroes o “ideales” no sólo su esquema corporal, sino también sus habilidades motrices, sus capacidades intelectuales, talentos y habilidades sociales. Si la evaluación es positiva saldrá reforzado y los sentimientos positivos de autoeficacia contribuirán a formar una identidad positiva y diferenciada, logro que no se alcanzará si dicha evaluación es negativa.

Tan importante como la autoestima de competencia es la **autoestima general o autovalía** que *“está relacionada con la visión positiva o negativa que tenemos de nosotros mismos y con el grado en que una persona se gusta como es, siendo esta actitud hacia sí mismo la que más se relaciona con la afectividad personal”* (Casamayor y otros, 1998, p.74).

#### 6.3.4 Variables Intervinientes en el Desarrollo de Autoconceptos Positivos o Negativos

- La relación emocional del niño con los padres y la valoración de los demás:

Desde la más tierna infancia las personas significativas (padres, profesores, compañeros, amigos) continuamente nos envían mensajes acerca de la opinión que tienen de nosotros y de los sentimientos que les generamos; mensajes que vamos captando e interpretando mediante la continua interacción, convirtiéndose en un factor muy valioso para la formación de nuestro propio auto-retrato; al ser personas significativas poco a poco nos vamos apropiando de sus opiniones y valoraciones acerca de nosotros mismos, convirtiéndolas en lo que Cooley (1902) denominó **“el yo espejo”**; es decir *“nuestro autoconcepto es un espejo en el que se reflejan las valoraciones que recibimos de los demás. Por ello, las experiencias afectivas que tenemos con los otros (...), los otros significativos, determinan, particularmente en la infancia, nuestro sentido de valor y de bienestar emocional”* (González Torres, 1994, p.10). Así, cuando los padres son cálidos, protectores y participan activamente en la tarea de guiarlos y educarlos, los niños se sienten amados y deseados desarrollando en consecuencia una autoestima positiva (Abraham y Christopherson, 1984; Felson y Zielinski, 1989).

- Las experiencias de éxito y fracaso:

El elemento éxito ya fue reconocido por **James** (1890) considerado como el padre de la investigación sobre el autoconcepto en el campo psicológico, al afirmar que la **autoestima** era el éxito de una persona dividido por sus aspiraciones; por lo tanto, nuestra autoestima aumenta al incrementarse nuestros éxitos o disminuir nuestras pretensiones. Por su parte **Harter** (1978) estudió la relación que existe entre el éxito o el fracaso sufrido en un área determinada y el desarrollo del sentido de competencia o incompetencia personal; de igual forma estudió la **motivación intrínseca** o las respuestas de ansiedad que se producen ante su realización, encontrando en una investigación con chicos de 8 a 15 años que los que poseen una autovalía alta presentan poca discrepancia entre sus éxitos en determinadas áreas y sus aspiraciones en esas mismas áreas, es decir, valoran los ámbitos en los que son competentes. Por el contrario, los chicos con poca autoestima valoran más los ámbitos en los que tienen baja competencia presentando una gran discrepancia entre éxitos y aspiraciones. También se ha encontrado que el éxito en las tareas escolares se relaciona con una autoestima elevada (Entwisle, Alexander, Pallas y Cadigan, 1987), pues no es fácil sentirse bien con uno mismo cuando se va mal en los estudios.

Es importante destacar que en la infancia y a pesar de que los pequeños fundamentan su autoestima en la valoración que de ellos realizan los otros, el apoyo y afecto de las personas significativas no es suficiente para protegerlos de la discrepancia entre éxitos y aspiraciones, de ahí que para tener una **alta autoestima** hace falta una combinación de **alto apoyo social** y **baja discrepancia competencia-importancia**. A medida que los adolescentes alcanzan un pleno desarrollo cognitivo, éste les permite utilizar juicios de competencia-importancia para autoevaluarse, alejándose de la dependencia casi exclusiva de la opinión y valoración de los demás.

- Los procesos de comparación social:

Los **sentimientos propios de competencia y autovalía** también se ven **afectados** por las **comparaciones** que realicemos de nosotros con los demás, ya que los procesos de comparación social representan una de las principales fuentes de información para conocernos a nosotros mismos y a los demás, desempeñando un papel fundamental en nuestra adaptación a la realidad.

En este sentido, el grupo clase reúne unas características especiales que lo convierten en un contexto privilegiado de comparación social, teniendo en cuenta: a) La incertidumbre acerca de la competencia de cada uno que en ella se da; b) Su clima marcadamente evaluador; y c) La fácil disponibilidad de iguales utilizados como fuente de información para disminuir la incertidumbre planteada anteriormente.

La comparación social evoluciona con la edad desde los primeros años que los niños observan a sus compañeros para imitarles y así desarrollar mejor su tarea, pero no los utilizan como parámetro de autoevaluación debido a las características típicas de su pensamiento pre-operatorio, hasta aproximadamente los 7 –8 años de edad mental, cuando se produce un cambio bastante significativo en el conocimiento interpersonal (Livesley y Bromley, 1973) debido a que el rendimiento de sus compañeros le sirve de base para hacer inferencias acerca de su propia competencia. Este **proceso de comparación se va haciendo cada vez más complejo y sofisticado** al no depender de los resultados inmediatos y concretos, y al manejar éstos de forma secuencial, tomando en cuenta simultáneamente varias fuentes y utilizar diversos grupos de referencia (Levine, 1983; Butler, 1989). Cuando dicha comparación social es negativa para la autoestima, como suele suceder en niños o personas con discapacidad que tienen como único grupo de referencia los niños o personas sin discapacidad, se sugiere estimular otros dos tipos de comparación (Levine, 1983; Díaz-Aguado, 1992).

1. **Comparación Intrapersonal** o comparación temporal con uno mismo, que ayuda en la adquisición de un sentido de progreso personal, fundamentalmente en la motivación de logro.
  2. **Comparación Interpersonal** con iguales, pero es importante que elijan compañeros que reúnan las mismas características que él en la actividad o situación que se está comparando. Aunque autores como Tajfel (1979) y Levine (1983) afirman que dicha comparación favorece al máximo la motivación y el esfuerzo, ante la sola expectativa de obtener un resultado positivo o negativo.
- Las atribuciones:

Hacen referencia a la creencia de quién tiene el control de los acontecimientos: si uno mismo o factores externos ajenos a la persona. En este sentido hay **atribuciones** que **contribuyen** a mantener o **incrementar** nuestro nivel de **autoestima** si por ejemplo un adolescente atribuye sus

éxitos académicos a características personales internas (buena capacidad, facilidad para procesar información) y el fracaso a factores externos (mala suerte) o controlables por él (esfuerzo personal, interés por la actividad). También hay **atribuciones** que **no refuerzan nuestra autoestima**, por ejemplo, si atribuimos de forma permanente nuestros éxitos a factores externos ajenos a nosotros (buena suerte, facilidad de la actividad) y los fracasos a factores internos de nuestra personalidad, que además tendemos a considerarlos estables y poco controlables (falta de capacidad, timidez, etc.).

### 6.3.5 Perspectiva Evolutiva del Autoconcepto

Superado el **período de simbiosis** durante el cual los bebés desarrollan una fuerte y completa dependencia de la madre, llegando incluso a una cierta fusión de personalidades, se inicia un **período de separación e individuación** (entre los cinco meses y los tres años) durante el cual los pequeños desarrollan gradualmente un yo separado de la madre y conforme van logrando una mayor separación física y psicológica, necesitan establecer un equilibrio entre su conflicto de dependencia-independencia mientras desarrollan un sentido del yo. Así, conforme empiezan a desarrollar una conciencia real también empiezan a definirse a sí mismos, a desarrollar un **concepto de sí mismos** (Spencer y Markstrom-Adams, 1990) y para los tres años de edad aproximadamente, las características personales están definidas en términos concretos atendiendo a aspectos objetivos externos y públicos y generalmente son poco realistas, exagerados y positivos ("*soy la más rápida*", "*soy el que canta más bonito*"), siendo confirmado por otras investigaciones este hecho de que los niños y niñas de infantil poseen una opinión muy alta de sus capacidades físicas e intelectuales (Harter y Pike, 1984).

Cuando los niños alcanzan el segundo ciclo de la educación primaria (aproximadamente), la mayoría ya empiezan a construir **un concepto más realista de sí mismos**, admitiendo que no son tan capaces en determinadas áreas como en otras (Butler, 1990); por ejemplo, reconocen que juegan bien al fútbol pero que no se les da tan bien conocimiento del medio, o que son buenos lectores pero no les gusta las matemáticas, etc. A medida que siguen evolucionando y coincidiendo más o menos con el tercer ciclo de la educación primaria, empiezan a desarrollar una **verdadera comprensión del yo**, que significa ser conscientes de sus características, de sus propios valores, normas y metas (Eder, 1990), gracias al incremento de la capacidad de introspección y de procesamiento de la información acerca de sí mismo, procedente de diversas

fuentes (padres, profesores, compañeros de clase, amigos, etc.) que favorece una valoración más realista de sí mismos.

Sin embargo, no todos consiguen desarrollar un autoconcepto ajustado a su realidad, pues hay niños que a pesar de ser muy competentes no logran adquirir una percepción positiva de sus habilidades, y en muchos casos las percepciones que el pequeño tiene de su propia competencia están más influidas por las apreciaciones negativas de los padres que por la evidencia objetiva de sus logros. En otros casos puede suceder que aunque sus habilidades sean iguales al promedio, tenga una percepción inflada de sí mismo por las posturas exageradas de sus padres. En este sentido, un estudio encontró que la percepción que los niños tienen de su competencia académica estaba influenciada por la calidez de su relación con el padre (Wagner y Phillips, 1992).

A medida que van avanzando en su desarrollo integral de su personalidad, van alcanzando una mayor diferenciación del yo y un autoconcepto más ajustado a su realidad, de tal forma que los **conflictos y contradicciones internas** en este sentido son **menores** al inicio de la adolescencia, alcanzando su punto máximo en la mitad de dicho período, momento en el que los adolescentes desarrollan la capacidad de comparar pero no de resolver atributos contradictorios del yo, y empiezan a declinar al final de la adolescencia cuando se consolida la capacidad para coordinar, resolver y normalizar los atributos contradictorios, conceptualizándose mediante **descripciones más abstractas** que hacen referencia a **aspectos más internos**, reduciéndose de esta manera la conflictividad asociada a la clase de persona que el adolescente quiere ser (Harter y Monsour, 1992).

González Torres (1994) señala que para algunos autores determinadas dimensiones del autoconcepto sobresalen especialmente en cada edad, aunque estén presentes desde la infancia. *“Así, la atención al sí mismo físico (propiedades corporales (...), posesiones materiales, preferencias) es destacado en la primera infancia; el sí mismo activo (actividades (...) y capacidades) en la infancia media y final; el sí mismo social (referencias a las características personales que determinan las relaciones sociales con los otros (...) en el principio de la adolescencia; el sí mismo psicológico (referencias a procesos cognitivos, emocionales, proyectos de vida, filosofía personal) en el final de la adolescencia”* (p.12).

### 6.3.6 Autoconcepto y Autoestima en la Adolescencia

- **Relaciones con los demás:** Existe una **correlación positiva** entre la **aceptación de uno mismo**, la **adaptación social** y el **apoyo social** (Blain, Thompson y Whiffen, 1993). En este sentido se ha encontrado que los **adolescentes** que en sus relaciones con los demás se muestran más **flexibles** y de **fácil adaptación**, suelen gustar más a los otros y dichas cualidades se asocian con una **mayor autoestima** (Klein, 1992). Por su parte, los **adolescentes con baja autoestima** desarrollan con mayor frecuencia **sentimientos de aislamiento y soledad**, se sienten torpes y tensos en las situaciones sociales, haciéndose más difícil su comunicación con los demás (Ishiyama, 1984). En nuestro medio en una investigación llevada a cabo por Fuertes y otros (1997) con chicas y chicos entre 14 y 19 años de edad, sobre los factores **predictores** de la **autoestima** con los iguales, encontraron que los niveles de autoestima aumentan en la medida en que los adolescentes: se perciben más asertivos, autónomos e independientes, más preocupados y orientados hacia las relaciones con los demás, relacionándose más fácilmente con ellos de forma eficaz; sienten menores niveles de ansiedad ante situaciones sociales y disfrutan de más apoyo y un ambiente familiar positivo. Además, reportan que la **variable** que tiene un **mayor poder predictivo** sobre la autoestima con los iguales, tanto en chicas como en chicos son las **habilidades de comunicación**, que explica un 18% y un 31% de la varianza en unos y otras respectivamente. La explicación a la diferencia entre ellos y ellas se puede atribuir a la tendencia en las chicas a estar interesadas y preocupadas por la comunicación íntima y la expresión de sentimientos en sus relaciones de amistad, encontradas en otras investigaciones (Sharabany y cols, 1981; Buhrmester y Furman, 1987; Buhrmester, 1990).
- **Bienestar Emocional:** Una **autoestima elevada** se asocia con el **ajuste psicológico** positivo en la adolescencia (Schweitzer, Seth-Smith y Callan, 1992). Las personas con **autoestima baja** suelen presentar diversos síntomas de **mala salud emocional** (Ehrenberg, Cox y Koopman, 1991); síntomas psicósomáticos de ansiedad y estrés (Youngs, Rathge, Mullis y Mullis, 1990); influye en el abuso de drogas (Reardon y Griffing, 1983) y en el embarazo en chicas solteras (Black y deBlassie, 1985; Blinn, 1987), encontrando que de hecho en algunas jóvenes el embarazo puede ser un esfuerzo por mejorar su autoestima.
- **Éxito Académico:** Existe una **correlación positiva** entre **autoconcepto** y **éxito académico** (Garzarelli, Everhart y Lester, 1993), de tal forma que un autoconcepto elevado contribuye al

éxito escolar y a su vez éste ayuda a construir un autoconcepto positivo (Mooney, Sherman y Lopresto, 1991), por lo tanto se afirma que la relación es recíproca (Roberts, Sarigiani, Petersen y Newman, 1990). En la misma línea del éxito académico, se ha encontrado una correlación positiva entre grado de autoestima y el nivel de aspiraciones vocacionales (Chiu, 1990), destacando que los adolescentes con autoestima baja o alta consideran importante seguir adelante, pero la expectativa de éxito es menos probable entre los de baja autoestima.

- **Conductas Desviadas o Delictivas:** Parece existir una relación entre **delincuencia juvenil** y **baja autoestima**, pues en ocasiones la delincuencia es un intento por compensar tal situación, afirmándose que algunas veces quienes tienen una autoestima baja adoptan patrones desviados de conducta para reducir los sentimientos de rechazo (Burr y Christensen, 1992), llegando incluso a vincularse a grupos desviados que le ofrezcan el reconocimiento que socialmente no obtienen. Por su parte, los adolescentes que se ven a sí mismos como “no delincuentes” no tienen que poner a prueba su propio valor interno convirtiéndose en delincuentes.
- **Relaciones con los Padres:** Son diversas las variables familiares que se relacionan con el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima (Hoelter y Harper, 1987; Demo, Small y Savin-Williams, 1987). Es más probable que se desarrolle una **autoestima positiva** entre los adolescentes cuyos **padres** les brinden **apoyo social** y que utilicen métodos de control de razonamiento democrático que en los que sus padres les ofrecen poco apoyo o que utilizan formas negativas de control (Barber, Chadwick y Oerter, 1992). También se ha encontrado que los **padres** que **rechazan** a sus **hijos** contribuyen al desarrollo de un **autoconcepto negativo** (Whitbeck et al., 1992), produciéndose el mismo efecto en los adolescentes que son presionados constantemente por sus padres para tener éxito escolar, ya que se sienten incapaces de cumplir las metas establecidas por sus familias. Los **conflictos** entre los **padres** o entre los niños y los padres con frecuencia da por resultado una **disminución** en la **autoestima** de los niños (Cooper, Holman y Braithwaite, 1983). Resultados similares encontró Amato (1986) en adolescentes que provenían de familias conflictivas y entre adolescentes cuya relación con los padres era mala. Al respecto es importante destacar que los niños que reportaron mayores niveles de conflicto familiar también mostraron puntuaciones de autoconcepto significativamente menores, independientemente del tipo de familia. Es decir, la calidad de las relaciones interpersonales (que en términos generales la familia fuera “feliz o desdichada”) es más importante que el tipo de estructura familiar (Parish y Parish, 1983).

- **Cambios Vitales:** La autoestima de los adolescentes se ve afectada por el surgimiento en su vida de cambios y sucesos importantes (Balk, 1983). Por ejemplo, un estudio encontró que el autoconcepto de estudiantes de secundaria disminuía al mudarse con su familia a otra ciudad (Kroger, 1980). Otro estudio demostró que la **autoestima** era **menor** alrededor de los 12 años de edad (Protinsky y Farrier, 1980) comprobándose que tal situación no obedecía al inicio de la pubertad en sí, sino al hecho de **ingresar** en la **escuela secundaria**, pues éstos son los que presentaron menor autoestima, mayor autoconciencia y una mayor inestabilidad de la autoimagen que los otros niños de la misma edad, pero que aún estaban en la escuela primaria. La explicación es que al entrar en el instituto de secundaria, los niños pierden su grupo estable de compañeros, ingresando en un grupo más grande e impersonal donde las aulas, compañeros y profesores cambian continuamente, perturbando de esta forma su autoimagen. También suele ocurrir que el **cambio de centro educativo** ejerza un **efecto diferente** sobre el **autoconcepto**, pues algunas veces al cambiar de centro puede cambiar su conducta, actitudes y autoconcepto, medida que es más efectiva en los primeros cursos de secundaria que en los últimos. En esta misma línea se ha encontrado que la **autoestima** y la **autoimagen** también pueden ser **mejoradas** por sucesos útiles como las **experiencias positivas** de los campamentos de verano que en muchas ocasiones mejoran el autoconcepto de los jóvenes adolescentes (Flynn y Beasley, 1980).

#### 6.4 **Conclusiones**

En función de lo expuesto en este capítulo relacionado con el desarrollo emocional de los adolescentes, se presentan las siguientes conclusiones:

1. Es difícil conceptualizar el término emoción, pero los teóricos están de acuerdo en incluir una secuencia de cuatro componentes básicos: los estímulos que provocan una reacción, los sentimientos de los que cobramos conciencia, la activación fisiológica producida por el sistema endocrino y la respuesta conductual. Estos elementos afectan tanto al bienestar psicológico como a la salud física.
2. Las emociones cumplen diversas funciones en nuestra vida, destacando una función adaptativa, comunicativa, relacional y motivacional; siendo la habilidad para reconocer e interpretar adecuadamente los sentimientos y emociones propias y de los demás, un elemento clave en el desarrollo social y moral, pues lo que la persona siente controla en parte la forma en que actúa.

3. Teniendo en cuenta lo anterior, se afirma que el control emocional es especialmente importante en la adolescencia, considerada un momento crítico para el establecimiento de relaciones con los iguales, en las que suele ser frecuente la aparición de conflictos que requieren estrategias eficaces de afrontamiento, entre las que cabe destacar el autocontrol, la expresión adecuada de sentimientos tanto positivos como negativos, la empatía, conductas prosociales y cooperativas, etc., en las que el manejo de las emociones marca diferencias entre los adolescentes socialmente adaptados (que presentan las características mencionadas anteriormente) y los adolescentes con problemas de adaptación caracterizados por su impulsividad, falta de control y fuerte activación emocional que puede desencadenar la agresión reactiva o emocional, acompañada generalmente por déficits cognitivos que condicionan en gran medida el adecuado desarrollo de la competencia socioemocional.
4. La identidad se define como la autopercepción acerca de la continuidad de uno mismo con su pasado, su presente y su futuro y de la igualdad a pesar de los cambios físicos y psicosociales. Esta identidad tiene un factor multidimensional denominado autoconcepto que hace referencia a la opinión o impresión que la persona tiene de sí misma, incluyendo la autoimagen (imágenes de sí misma) que se corresponde con la dimensión cognitiva y la autoestima (sentimientos y valoraciones que tales imágenes suscitan), relacionada con la dimensión afectiva y evaluativa del mismo.
5. En el desarrollo de autoconceptos positivos o negativos influyen una serie de variables, siendo las más relevantes: a. La relación emocional del niño o niña con los padres y la valoración de los demás, siendo el autoconcepto un reflejo de las experiencias afectivas y opiniones que recibimos de las personas significativas; b. Las experiencias de éxito o fracaso, siendo muy importante la combinación de alto apoyo social y baja discrepancia entre competencia-importancia; c. Los procesos de comparación social que se van haciendo cada vez más complejos y sofisticados al no depender de resultados inmediatos y concretos y al tener en cuenta diversas fuentes y d. Las atribuciones que reforzarán o no la autoestima dependiendo de la creencia de quién tiene el control de los acontecimientos, si uno mismo o factores externos ajenos e incontrolables.
6. Según diferentes investigaciones se ha encontrado en la adolescencia una correlación positiva entre la aceptación de uno mismo y la alta autoestima con la adaptación social, el apoyo social, el éxito académico y la utilización por parte de los padres de métodos de control de razonamiento democrático. Por su parte, el autoconcepto negativo y la baja autoestima correlaciona con: síntomas de mala salud emocional, conductas desviadas o delictivas, rechazo por parte de los padres y conflicto familiar.



## **Capítulo 7: DESARROLLO SOCIAL**

En el capítulo anterior hemos analizado los diferentes aspectos cognitivos, afectivos y de conocimiento social implicados en el conocimiento de sí mismo y en la construcción de la propia identidad, destacando la importancia de los otros en dicho proceso, pues desde los primeros años, el ser humano va conociéndose a sí mismo en la medida que progresa en su conocimiento de los otros, incluyendo la interpretación de los sentimientos, intenciones, motivaciones, valoraciones, etc. A pesar de la íntima relación existente entre el desarrollo social y el desarrollo moral, consideramos pertinente desarrollar cada uno de estos ámbitos en diferentes capítulos para tratarlos con mayor amplitud, dada la importancia que revisten en la adolescencia.

### **7.1 Cognición Social**

Es la **capacidad para comprender las relaciones sociales**; es decir, la habilidad para entender los pensamientos, emociones, conducta social y en general el punto de vista de los otros (Dunn, Brown, Slomkowski, Desla y Youngblade, 1991; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 92). Siendo la cognición social un elemento imprescindible para todas las interacciones humanas, sin embargo es una habilidad que se desarrolla muy lentamente. Robert **Selman** (1977, 1980) ha presentado una teoría de la cognición social que diferencia etapas predecibles en la adquisición de roles sociales; adquisición que hace referencia a la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, para reaccionar ante los otros como ante uno mismo; en síntesis capacidad de *“ponerse en el lugar del otro” o adopción de perspectivas*. En este sentido, Selman (1980) propone cinco etapas (ya presentadas de forma resumida en la página 144):

- 1) Etapa Egocéntrica Indiferenciada (de 0 a 6 años de edad): Los niños presentan incapacidad para diferenciar entre su propia interpretación de una situación social y el punto de vista de los demás; también les cuesta entender que su percepción puede ser incorrecta y responden cómo se sienten ellos y no cómo se sienten los demás al preguntarles cómo se siente alguien ante una situación determinada.
- 2) Etapa de Adquisición de una perspectiva diferenciada o subjetiva (de 6 a 8 años): Aunque los pequeños toman conciencia de que los demás pueden tener una perspectiva social diferente, les resulta muy difícil comprender las razones de sus puntos de vista. Ya diferencian entre intencionalidad y falta de intencionalidad de la conducta y consideran las causas de las

acciones, pudiendo inferir intenciones, sentimientos y pensamientos de otras personas pero pueden equivocarse al basar sus conclusiones en observaciones físicas únicamente, sin darse cuenta de que las personas puedan ocultar sus verdaderos sentimientos.

- 3) Etapa del Pensamiento Autorreflexivo o adquisición de una Perspectiva Recíproca (de 8 a 10 años): En esta etapa el cambio más importante es la habilidad de los niños para considerar la perspectiva de los demás, para reflexionar acerca de la forma en que su conducta y su motivación son vistas desde la perspectiva de otra persona, incluyendo la conciencia de la relatividad; es decir, darse cuenta de que la perspectiva social del individuo no necesariamente es correcta o válida en un sentido absoluto y de que el punto de vista de la otra persona puede ser tan correcto como el suyo.
- 4) Etapa de Adquisición de una Perspectiva Mutua o de una tercera persona (de 10-12 años): En este momento evolutivo el niño ya es capaz de ver su propia perspectiva, la perspectiva de su compañero y asumir además la perspectiva de una tercera persona neutral. Como la tercera persona, pueden verse a sí mismos como actor y como objeto, adquiriendo una perspectiva más generalizada que puede ser tomada por un miembro “promedio” del grupo.
- 5) Etapa de Adquisición de una Perspectiva Sociológica (de la adolescencia a la vida adulta): Los jóvenes en general se dan cuenta que la ley y la moralidad dependen de cierta perspectiva consensuada del grupo que el individuo debe tener en cuenta, reconociendo entonces que existe una perspectiva de grupo que a su vez se refleja en un sistema social. Lógicamente, entre **más avanzada** sea la etapa de **cognición social**, **mayor** es la **capacidad** de las personas para **comprender** a los **demás** y llevarse bien con ellos.

Como se indicaba al inicio de este apartado, los **progresos** en el **desarrollo social** **repercuten** directamente en el **desarrollo moral** de tal forma que el progresivo abandono de la perspectiva exclusivamente individual implica también, desde el punto de vista moral, la vivencia por parte del pequeño de ser observado y juzgado por los demás, situación que conlleva la necesidad de ser valorado de forma positiva por ellos. De acuerdo con **Kohlberg**, para cuando el niño tenga más o menos 10-12 años y haya alcanzado la etapa de la perspectiva mutua, estará en condiciones de acceder al juicio convencional a partir del cual reconoce que hay unos valores y acuerdos interpersonales, aunque aún no ha alcanzado la toma de conciencia sobre su correspondencia con el conjunto de un sistema social (Kohlberg, 1976).

Los progresos en estas dos áreas social y moral, confieren al grupo de compañeros una enorme importancia, pues *“aproximadamente hacia los 10 años se produce una gran consolidación y equilibrio del funcionamiento de los grupos en los que sus miembros son ya capaces de tener en cuenta las opiniones, intereses y sentimientos de los demás”* (Silvestre y Solé, 1993, p.300).

## 7.2 Relaciones Sociales en la Adolescencia

Desde hace tiempo ya se afirmaba que las personas están implicadas en una red de relaciones sociales, satisfaciendo diferentes necesidades con algunos de los miembros de las redes, que efectivamente están especializados en aportar un apoyo social determinado. Así por ejemplo, Robert Weiss (1974) piensa que los **amigos** dependen uno del otro especialmente para el **entretenimiento**, la **compañía** y la **intimidad**, mientras que **padres** y **niños** dependen uno del otro para llenar las necesidades de **afiliación**, **unión** y **nutrición**. En esta misma línea de pensamiento, más recientemente se afirma que la necesidad de los adolescentes de tener amigos cercanos es diferente a la de los niños (Pombeni, Kirchler y Palmonari, 1990), pues éstos necesitan compañeros de su misma edad para compartir actividades y juegos comunes, pero no dependen uno del otro para obtener afecto y amor porque esta necesidad es satisfecha en gran medida en su relación con los padres, buscando la satisfacción emocional en otras personas o en amigos solamente cuando han sido rechazados y no han sido amados por sus padres. Al llegar a la **pubertad**, las **necesidades** de chicas y chicos **cambian** y ahora lo que desean es la independencia emocional y la emancipación de sus padres, así como el apoyo emocional de los amigos (Quintana y Lapsley, 1990; Larson y Richards, 1991), proporcionando éstos parte del apoyo emocional que antes brindaba la familia (DuBois y Hirsh, 1990; Cotterell, 1992).

Algunos teóricos afirman que estos cambios en la amistad ocurren bajo el telón de fondo de importantes cambios en las relaciones familiares (Youniss & Smollar, 1985; Hill & Holmbeck, 1986; Grotevant & Cooper, 1986), especialmente durante la **temprana adolescencia** en la que se produce un cierto distanciamiento de sus padres a medida que el adolescente se preocupa de temas relacionados con la **autonomía** y el **autogobierno** (Hill & Holmbeck, 1986; Steinberg, 1988). En un estudio llevado a cabo por Furman y Buhrmester (1992) se encontró que cuando los niños y las niñas cursan el cuarto año de educación primaria, perciben a sus **madres y padres** como **fuentes principales de apoyo**; al llegar al primer ciclo de la educación secundaria obligatoria perciben a los

**amigos** y a los **padres** como **fuentes de apoyo igualmente importantes** y cuando alcanzan el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria son los **amigos** los que proporcionan **apoyo emocional más frecuentemente**. Posteriormente, ya en la universidad, las **parejas** románticas junto con los **amigos** y las **madres**, son las que reciben las puntuaciones más altas como **fuentes de apoyo**.

### 7.2.1 Funciones de la Amistad en la Adolescencia

La más simple e importante función de los **amigos** a través de toda la vida es la de llenar la **necesidad de compañía grata** (Savin-Williams & Berndt, 1990), pues se ha encontrado que aún los niños pequeños y los bebés se turnan con sus pares para estimularse y excitarse (Howes, 1987). Además, durante las etapas de la niñez, adolescencia y adultez, el hecho de “jugar juntos”, “frecuentarse” y “hacer cosas juntos”, son mencionados muchas veces entre los rasgos más importantes de la amistad (Savin-Williams & Berndt, 1990).

Concretamente en la **adolescencia** la **amistad** desempeña una **función estratégica**. Por un lado es un factor relevante en la socialización de los adolescentes, teniendo en cuenta que puede ser un medio para el aprendizaje de habilidades sociales y para la construcción de la propia identidad, y por otro, es importante para lograr la emancipación de los padres y para el establecimiento de relaciones heterosexuales. De forma más detallada, los amigos y amigas cumplen, entre otras, las siguientes funciones (Sullivan, 1953; Erikson, 1968; Youniss, 1980; Damon, 1983; Csikszentmihalyi y Larson, 1984; Hartup & Sancilio, 1986; Buhrmester y Furman, 1987; Savin-Williams & Berndt, 1990; Hansen y otros, 1992; 1993; Lempers y Clark-Lempers, 1993; Delval, 1996).

- Establecer un **sistema de apoyo** para las necesidades sociales y emocionales, compartiendo consejo y posesiones valiosas, actuando como aliados leales.
- Proporcionar **estabilidad** en tiempos de estrés o transición como pueden ser los cambios puberales, el divorcio de los padres o el cambio de centro educativo.
- Mejorar o mantener la **autoestima**, dando estatus dentro del grupo.
- Contribuir al desarrollo del **juicio moral** y los valores sociales.
- Servir como **fuerza importante de compañía, recreación, entretenimiento y estimulación**.

- Promover la **competencia interpersonal** indispensable en las relaciones adultas, especialmente en las relaciones de pareja.
- Ayudar en el proceso de separación de la familia, contribuyendo a la **independencia**.
- Potenciar el desarrollo de las actitudes sexuales, intereses, conductas de su **papel de género** y selección de pareja, facilitando vivencias y experiencias en este sentido.

### 7.2.2 Evolución de la Amistad en la Adolescencia

Los cambios evolutivos tanto en necesidades sociales como afectivas motivan a los adolescentes a establecer nuevos tipos de relaciones y a reestructurar las ya existentes. Cuanto más grande es el niño o niña, más importante se hace la compañía de los amigos (Buhrmester y Furman, 1987); así, los **preadolescentes** empiezan a formar un **pequeño grupo de amigos** y suelen elegir a uno o a varios de ellos como los mejores, que al principio, generalmente son del **mismo sexo** (Benenson, 1990).

En un estudio ya clásico, basado especialmente en **niñas** (Douván y Adelson, 1966) se describen los cambios evolutivos en la amistad, afirmando que en la adolescencia temprana, entre los 11 y los 13 años, las **amistades** se centran en la **actividad**, en realizar cosas juntas; en la adolescencia media, de los 14 a los 16 años, lo más importante es la **seguridad**, de ahí que la lealtad se constituye en un valor fundamental; finalmente, en la adolescencia avanzada, de los 17 años en adelante, la ansiedad y el temor al abandono o la traición por parte del amigo o amiga disminuye, haciéndose la **amistad** más **tranquila** y **segura**, valorando especialmente la personalidad del otro y la posibilidad de compartir su visión del mundo, situación debida probablemente a que en este momento ya se han iniciado relaciones heterosexuales. A partir de ahí las relaciones de amistad se tornan más pacíficas, menos conflictivas, menos tensas y no tan cargadas de celos. Estudios posteriores han confirmado la anterior descripción (Delval, 1996).

Investigaciones recientes también han encontrado que durante los primeros años escolares las **actividades compartidas** se hacen importantes para la **amistad**, los amigos y amigas asisten juntos al instituto, participan de encuentros deportivos y comparten actividades recreativas (Zarbatany, Hartmann y Rankin, 1990; Dubois y Hirsh, 1993) y cuando se consideran los mejores amigos se esfuerzan por vestirse de la misma manera, por tener un aspecto semejante y por comportarse igual, presentando **semejanzas de personalidad y de conducta** (Bukowski, Gauze, Hoza y Newcomb, 1993). Esta situación se ve como el resultado de un número de **cambios**

**cognitivos, puberales y socioculturales** que tienen lugar durante la **temprana adolescencia** y que generan un aumento de interés acerca de la validación social, autoclarificación y la obtención de modelos para imitar (Buhrmester & Prager, 1995). Dicho interés, a su vez conduce a cambios en los tipos de interacciones y relaciones futuras que los adolescentes buscan en la amistad, pues necesitan confidentes íntimos con quienes compartir y explorar sus opiniones acerca de otros y sus intereses acerca de sí mismos (Parker & Gottman, 1989; Harter, 1990), teniendo en cuenta que a través de las conversaciones y acciones, los amigos pueden por consenso validar uno a otro las opiniones acerca de los pares y de sí mismos, llegando a evaluar y a elegir a sus amigos “verdaderos” y “leales”, que no contarán sus confidencias, serán sensibles y comprenderán sus confesiones personales (Rawlins, 1992).

Además de la edad, en años recientes un mayor número de teóricos han destacado las **“culturas” diferentes** que se manifiestan en las **relaciones de amistad de chicas y chicos** (Tannen, 1990; Brown & Gilligan, 1992), encontrando que el **sexo** también marca **diferencias** en la forma de amistad en la **adolescencia**, argumentando que las relaciones con los pares del mismo sexo son un importante contexto de socialización que moldea el desarrollo de **diferencias de género** en los **estilos de interacción social** (Maccoby, 1990), siendo desarrolladas las interacciones **mujer-mujer** fundamentalmente sobre una estructura de **conexiones interpersonales**, mientras que las interacciones **hombre-hombre** están más directamente dirigidas hacia **uniones individuales** (Maccoby, 1990). Debido a que esta autora sugiere que las influencias socializadoras son muy fuertes y que la segregación en chicas y chicos comienza a edades muy tempranas, se afirma que cada uno experimenta **“culturas de género”** notablemente diferentes que refuerzan y castigan activamente las normas y patrones de relación adecuadas o no a su género.

Estos razonamientos llevaron a Maccoby a hipotetizar que el **contexto de género** de la **amistad afecta a las necesidades personales**, postulando que las amistades de chicas y chicos aportan oportunidades diferentes para llenar las necesidades, encontrándose más fácilmente **necesidades sociales** en las **chicas** (afecto, amor, intimidad, apoyo, compañerismo, alegría, diversión, etc.) y **necesidades de representación** en los **chicos** (logro, poder, autoridad, reconocimiento, aprobación, autonomía, identidad, autoestima, etc.).

Hallazgos empíricos apoyan esta hipótesis y así la percepción más común de la gente es que las chicas y las mujeres tienen una necesidad más fuerte de “hablar” y buscar apoyo

emocional que los chicos y los hombres (Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman & Broverman, 1968); éstos por su parte tienen una necesidad más fuerte de desplegar su valor representacional en su interacción social que las chicas y las mujeres (Maccoby, 1990). Además es más probable que las chicas mencionen espontáneamente el desear apoyo emocional y oportunidades para la apertura íntima cuando describen a una amiga ideal (Bigelow & La Gaipa, 1980) y existe una amplia documentación en la que se afirma que, comenzando la temprana adolescencia, las **chicas** reportan **interacciones** más frecuentes de **naturaleza íntima y de apoyo** con **amigas** que los chicos con amigos (Buhrmester & Carbery, 1992; Buhrmester & Prager, 1995), confirmando una vez más que los chicos desarrollan la intimidad interpersonal más despacio y más tarde que las chicas.

### 7.2.3 Desarrollo Heterosocial

La heterosocialidad hace referencia a la **formación de amistades** con personas de **ambos sexos**, situación que satisface de manera simultánea muchas de las necesidades sociales de los adolescentes (Lempers y Clark-Lempers, 1993). Sin embargo, para algunos adolescentes, conocer y sentirse cómodos con personas del otro sexo les resulta un proceso difícil, especialmente para aquellos con mayores niveles de ansiedad social que presentan más problemas de afiliación y más dificultades para iniciar y desarrollar relaciones sociales (Leary, 1983).

En una investigación llevada a cabo con adolescentes entre los 11 y los 17 años por Sharabany, Gershoni y Hofman (1981), **no** encontraron **cambios** durante esos años en la **intimidad** con compañeros del **mismo sexo**, pero sí en la **intimidad** con alguien del **otro sexo**, que crece intensamente con más precocidad (alrededor de dos años) en las chicas que en los chicos. *“La aparición de relaciones con amigos de otro sexo se acompaña de una cierta caída en la intimidad con los del propio sexo, pero algunas características permanecen constantes a lo largo de la adolescencia: preferir hacer cosas con el amigo, confiar en él y no sentirse atado al amigo, aunque sea íntimo, del mismo sexo”* (Marchesi, Carretero y Palacios, 1997, p.127).

Una actividad común en los adolescentes de la cultura occidental, especialmente en los años de la adolescencia temprana y media son las **citas**, que no son equivalentes al cortejo cuyo sentido tradicional era la clasificación y elección de pareja, pues en la actualidad las citas tienen otros objetivos, según la opinión de los propios adolescentes (Roscoe, Diana y Brooks, 1987). Por ejemplo, un propósito importante es proporcionar entretenimiento y diversión, también permiten

obtener y mantener el estatus y se convierten en un **medio de crecimiento personal y social**, aprendiendo a llevarse bien con los demás y a conocer y entender a diferentes tipos de personas.

Es posible que también las citas se utilicen para tener sexo, o que éste se desarrolle de la experiencia de tener citas y en este sentido la mayor parte de la investigación indica que los **chicos** mantienen una **orientación** más **casual** hacia las **relaciones** y hacia el sexo que las **chicas**, quienes mantienen una mayor **orientación** hacia la “**seguridad**” de las **relaciones**; por su parte, los chicos desean tener relaciones sexuales más pronto que las chicas, constituyéndose en una fuente potencial de conflicto (Knox y Wilson, 1981). Además de esta vía, el conflicto también se puede producir debido a que muchas **adolescentes** parecen considerar al **sexo** como un **mecanismo** para **establecer** una **relación íntima**, intimidad que consiste en el desarrollo del afecto, respeto, lealtad, confianza mutua, capacidad de compartir, sinceridad, amor y compromiso y como el establecimiento de una relación íntima es algo aceptado por los adolescentes, entonces algunas manifiestan una cierta urgencia por expresarse sexualmente de modo que logre establecer la intimidad (Stanton, Black, Kaljee y Ricardo, 1993), fracasando muchas veces en su objetivo, porque para un gran número de **chicos** adolescentes su **inicio** de la **actividad sexual** es simplemente la **expresión** de **normas culturales** y precisamente para ellos la norma es tener actividad sexual y no la abstinencia.

Sin embargo, numerosos trabajos de investigación ponen de manifiesto que la mayor parte de los **adolescentes** condicionan sus **prácticas sexuales** al hecho de tener una **pareja estable** o no (Talmadge, 1985; Oliva, Serra y Vallejo, 1993), constituyéndose en una precondición o justificación del acceso a la actividad sexual, que se puede considerar como el aspecto que diferencia a las relaciones de pareja de las de simple amistad. También se ha encontrado que el tipo de vinculación afectiva que existe entre los miembros de una relación (enamoramamiento, cariño, intimidad, etc.) está en estrecha conexión con la actividad sexual experimentada en la misma. Así, se afirma que el **establecimiento** de **relaciones íntimas** (por ejemplo de pareja), parece jugar un **papel muy importante** en el **desarrollo socioemocional** de las **chicas** pero también de los **chicos**, apuntando las tendencias más actuales hacia la confirmación de que el establecimiento y mantenimiento de relaciones íntimas es un aspecto muy importante para el desarrollo de los dos sexos (Paul y White, 1990; Zani, 1991; Aron, Paris y Aron, 1995), pues se concluye que la intimidad tanto a nivel emocional como sexual, tiene una gran influencia sobre la salud mental y física del ser humano (Brehm, 1992; Baumeister y Leary, 1995).

#### 7.2.4 Participación en grupos

Una meta fundamental del adolescente es ser aceptado por los miembros de un grupo o camarilla por la que se siente atraído; por lo tanto **obtener la aceptación** de los **grupos sociales** se convierte en una **poderosa motivación** en la vida de los **adolescentes** (Woodward y Kalyan-Masih, 1990; Borja-Alvarez, Zarbatany y Pepper, 1991). Recordemos que en esta etapa son muy sensibles a las críticas o a la reacción negativa de los demás, preocupándose mucho por lo que las personas piensan de ellos porque desean ser aceptados y admirados y, además, porque el valor que se atribuyen es en parte un reflejo de la opinión de los otros, tal como se planteó cuando abordamos el autoconcepto y la autoestima.

##### 7.2.4.1 Aceptación Social

La **aceptación social** de los **compañeros** durante la **educación primaria** es muy importante porque permite **predecir el ajuste** que tendrán los **niños y niñas** en la **adolescencia** (Morrison y Masten , 1991). Actualmente existe una gran evidencia de que entre los factores más importantes para la aceptación social está el desarrollar y exhibir cualidades personales que otros admiran y aprender habilidades sociales como la capacidad para entablar una conversación, para mostrar empatía hacia los demás y la serenidad (Wise, Bundy y Wise, 1991). Otro estudio ha encontrado que en adolescentes de todos los cursos académicos la **conducta social**, la **personalidad** y los **rasgos de carácter** eran más **importantes** para la **aceptación social** que el logro académico o las características físicas (Tedesco y Gaier, 1988), enfatizando que, a medida que van madurando, la mayoría de los adolescentes concede más importancia a los factores personales y menos al logro y las características físicas en la amistad.

En **resumen**, se puede decir que los **adolescentes populares** son aceptados por su carácter, su sociabilidad y su apariencia personal, gozando de buena reputación y exhibiendo cualidades de carácter moral que los demás admiran. Son jóvenes de apariencia “aceptable”, amistosos, alegres, amantes de la diversión, comunicativos y llenos de energía que han desarrollado un **alto grado de habilidades sociales** y que disfrutan participando en diversas actividades con los demás (Gifford y Dean, 1990). También se caracterizan por su **elevada autoestima** y por tener un **concepto positivo** de **sí mismos**, resultando su apariencia y vestimenta apropiadas de acuerdo con las normas de su grupo, pues como se ha mencionado anteriormente, la aceptación del grupo está en

función de que los adolescentes manifiesten características similares a las exhibidas por los otros miembros (East et al., 1992).

#### 7.2.4.2 Conducta Desviada

En algunos casos, el **grupo** de pares **no cumple** las **funciones positivas** que hemos enumerado anteriormente y se convierten en **reforzadores de conductas negativas**, a veces **delictivas**, de aquellos **adolescentes** que **no** han logrado construir una **identidad positiva** al resultarles difícil la búsqueda de alternativas constructivas y convencionales, identificándose entonces con grupos desviados en los que encuentran aceptación al conformarse a las normas antisociales adoptadas por sus miembros (Downs y Rose, 1991). Así, aunque la conducta delictiva o antisocial sea inaceptable para la sociedad en general, puede constituirse en una condición indispensable para pertenecer a un determinado grupo, considerándose como una causa de buena reputación, llegando entonces algunos adolescentes a delinquir por la influencia antisocial de sus compañeros (Covington, 1982; Pryor y McGarrell, 1993) ya que de hecho, la asociación con pares delinquentes, es el mejor predictor simple de la delincuencia (Pabón, Rodríguez y Gurin, 1992). (Este tema se desarrolla más ampliamente en el capítulo 10).

### 7.3 Relaciones Familiares en la Adolescencia

La familia es la principal influencia socializadora sobre el adolescente, siendo la fuente más importante en la transmisión de conocimientos, actitudes, valores, roles y hábitos que pasan por medio de la palabra y el ejemplo de una generación a la siguiente, moldeando la personalidad del adolescente e infundiéndole formas de pensar y actuar que se vuelven cotidianas. Pero lo que los adolescentes aprenden de sus padres y madres depende en gran parte del tipo de personas que éstos sean y de la **calidad** de las **relaciones paterno-filiales**. Al respecto, tradicionalmente se han definido **dos dimensiones básicas: el apoyo paterno/materno** y el **control** (Musitu et al., 1988), siendo claramente definidas cada una de estas dimensiones por una serie de conductas parentales específicas. Así, el **apoyo parental** hace referencia a proporcionar alabanzas, elogios, aprobación, cooperación, ayuda, afecto y ternura, considerados elementos claves en la autoestima. Además, se ha encontrado que la relación entre apoyo parental y autoestima es bidireccional y recíproca (Felson y Zielinsky, 1989); es decir, los hijos con elevada autoestima tienen más probabilidad de dar importancia a las conductas de apoyo de sus padres y menos probabilidad de ser afectados por las conductas de rechazo. Por su parte, el **control paterno/materno** hace referencia a dar

consejos, instrucciones, sugerencias, castigos, normas, reglas, etc., siendo una dimensión más compleja y difícil de definir que el apoyo, igualmente sus efectos sobre la autoestima de los hijos son en cierta medida confusos, puesto que parecen depender básicamente de la interpretación que ellos realicen de dichas conductas de control en términos de aceptación, afecto y rechazo; por lo tanto, es la cultura la que define y delimita los comportamientos tipificados como conducta de apoyo parental y a dichos patrones culturales recurren los hijos para interpretar el significado de las prácticas socializadoras de sus padres (Trommsdorff, 1985).

Desde hace muchos años la literatura científica se ha ocupado de la forma en que las prácticas de socialización se integran, dando lugar a una variedad de **estilos parentales**, siendo uno de sus componentes característicos el modo en que el padre o la madre intenta controlar al hijo/a o la estrategia que utilizan. Ejemplos de ello son las clasificaciones de **Becker** (1964) que señala dos categorías fundamentales en las estrategias de control: a) El estilo orientado al amor (que emplea la alabanza, el razonamiento y también la retirada de afecto) y b) El método asertivo de poder (es autoritario y se asocia con el castigo físico). Un trabajo clásico sobre control parental, autonomía y desarrollo de los hijos es el llevado a cabo por **Baumrind** (1978) que delimita tres estilos parentales : a) *El autoritario, cuando el padre valora la obediencia y cree en la restricción de la autonomía del hijo;* b) *El estilo permisivo, cuando el padre proporciona toda la autonomía posible, siempre que no se ponga en peligro la supervivencia física del hijo;* c) *El estilo autorizativo, cuando el padre intenta dirigir las actividades del hijo de modo racional y orientado al problema*” (Musitu, 1992, p.72).

Otra clasificación es la de **Kelly y Goodwin** (1983) que en función de quién y cómo se toman las decisiones sobre aquello que afecta a su hijo/a, diferencias entre *estilo parental democrático* y *estilo parental autocrático*. Por su parte, **Musitu y Gutiérrez** (1984) proponen tres dimensiones de la disciplina familiar que van en la misma línea de las planteadas por Baumrind: a) Disciplina inductiva o de apoyo, de la que forman parte expresiones de afectividad, de razonamiento sobre las dificultades que surjan y las recompensas tangibles; b) Disciplina coercitiva, relacionada con la coacción física, coerción verbal y las privaciones y castigos; c) Disciplina indiferente o negligente, integrada por factores de indiferencia, permisividad y pasividad. También **Schwartz et al.**, (1985) destacan **tres ejes fundamentales en la socialización familiar**: una dimensión de aceptación, una dimensión de control firme y una dimensión de control psicológico. De todas las investigaciones y trabajos mencionados anteriormente se puede **concluir** que hay elementos comunes presentes en los diferentes modelos, y que en la actualidad

se resumen en tres: a) Modelo autoritario, b) Modelo inductivo de apoyo y c) Modelo errático (Ochaíta y Espinosa, 1995). Según las anteriores autoras estos modelos coexisten en la **sociedad actual** y parece que tiene una mayor presencia el **modelo inductivo** o de **apoyo** (definido por Musitu y Gutiérrez, 1984), también denominado **democrático** o **participativo** (Bott, 1990; Speck y Atteneave, 1990), existiendo varios trabajos que demuestran el predominio de este modelo en la sociedad española actual (Aguinaga y Comas, 1992; Alvira, Torres y otros, 1992).

La importancia de estos modelos es enorme teniendo en cuenta que van a incidir directamente en las interacciones que surgen al interior de la familia, determinando la mayor o menor aparición de **conflictos** entre los **padres** y los **hijos**. En este sentido se ha encontrado que la **edad** (relacionada con la adolescencia), el **sexo** de los hijos (las niñas parecen estar más satisfechas de sus relaciones paterno-filiales que los niños) y el **nivel educativo** de los **padres** (cuanto mayor es el nivel parecen adoptar un talante más democrático, comunicativo y flexible con respecto a sus hijos, facilitando un manejo positivo de los conflictos), están entre las variables que más afectan dicha relación, siendo la edad de los hijos la más significativa (Ochaíta y Espinosa, 1995). Volviendo a la variable **edad**, se ha encontrado que los **conflictos** suelen ser más **frecuentes** en algunos períodos de la **preadolescencia** y de la **adolescencia**, señalando varias razones para ello. Así, los autores con orientación psicoanalítica y etológica identifican la aparición de las hormonas como la razón principal para la intensificación de los conflictos en la adolescencia temprana (A. Freud, 1969; Steinberg, 1988); los neopsicoanalistas (Lidz, 1969; Steinberg & Silverberg, 1986) interpretan estas dificultades como un reflejo de la modificación de la imagen parental de los adolescentes, más que distanciamiento emocional. Otros puntos de vista señalan que los conflictos se incrementan probablemente a medida que el adolescente desarrolla las competencias cognitivas que les permiten reconocer las inconsistencias e imperfecciones en los otros (Elkind, 1967) y por el hecho de ver muchos de los temas como materias relacionadas con lo personal más que áreas de legítima autoridad de los padres. Finalmente, formulaciones agrupadas bajo el nombre de biopsicosociales (Simmons, Burgeson & Reef, 1988) atribuyen las mayores perturbaciones a la violación de las expectativas y a la acumulación de estresores asociados con múltiples transiciones personales y sociales.

Sin embargo las evidencias empíricas al respecto ofrecen resultados a veces contradictorios y poco consistentes que apoyen plenamente las razones defendidas por los diferentes teóricos. Por ejemplo, Steinberg (1988) realizó comparaciones transversales y longitudinales de reportes del Checklist de chicos de 10-15 años y sus padres y encontró que ningún reporte de conflicto por

parte de los padres o de los adolescentes estaba relacionado con la maduración puberal. Pero, posteriormente tanto Steinberg como otros investigadores (Flannery & Montemayor, 1991) han encontrado correlaciones significativas entre estatus puberal y reportes de distanciamiento conductual y emocional en las relaciones padres-hijos. También se ha encontrado mayor índice de conflicto sobre las normas familiares en la temprana adolescencia, especialmente en las familias en las que tanto las chicas como los chicos han presentado una maduración sexual temprana (Hill & Holmbeck, 1987). Por otra parte, Offer (Offer & Offer, 1975) reportó que la cantidad de discusiones y peleas con padres y hermanos eran más frecuentes en estudiantes de primer ciclo de la educación secundaria obligatoria que en estudiantes de bachillerato, y otros estudios (Moore & Holtzman, 1965; Douvan & Adelson, 1966) no encontraron diferencias entre las edades al reportar la frecuencia de los desacuerdos.

Ya en nuestro medio, un estudio muy reciente realizado sobre la **familia española** (Alberdi y otros, en prensa), en general no ha encontrado grandes dificultades y conflictos en las relaciones de los padres con sus hijos adolescentes. *“Aún en las edades en las que el porcentaje de conflictos es más probable, parece reinar una cierta armonía en la mayoría de las familias españolas, ya que el 93% de los españoles califican de buenas o muy buenas las relaciones con sus padres”* (Ochaíta y Espinosa, 1995, p.33). Los resultados anteriores van en la misma dirección de los encontrados por Coleman (1980) manifestando que la adolescencia no es un período en el que surjan mayor cantidad de conflictos entre padres-hijos, que los presentados en etapas anteriores o posteriores.

### 7.3.1 Expectativas de los Adolescentes frente a sus Padres

Una de las quejas más comunes de los adolescentes es que sus padres les tratan como niños; por lo tanto, la mayoría presiona para obtener los privilegios y la libertad de que disfrutaban los adultos (Fasick, 1984), pues desean sentir que pueden tomar sus propias decisiones y vivir su propia vida sin que sus padres les digan siempre lo que deben hacer. Pero, estos mismos **adolescentes necesitan** que sus padres les vayan concediendo **autonomía** de manera **gradual** en la medida que vayan aprendiendo a utilizarla de forma responsable, pues si se les concede demasiada libertad a una edad muy temprana, pueden pensar que sus padres no se interesan por ellos o se preocupan al darse cuenta que no saben cómo emplearla; o por el contrario, sienten que no tienen la más mínima autonomía necesaria para llevar una vida como sus otros compañeros. Así, lo importante es saber que si los adolescentes tienen buenas relaciones con los padres siguen

buscándolos para recibir orientación y consejo (Papini y Roggman, 1992); por lo tanto, una transición exitosa a la vida adulta implica mantener el **equilibrio** entre la **necesidad** que tiene el **adolescente** de **individualidad** por un lado, y la **necesidad** de mantener los **vínculos emocionales con su familia**, por otro.

Los adolescentes desean y esperan ser aceptados por sus padres a pesar de sus errores, no les agrada sentir que tienen que ser perfectos para poder recibir su aprobación, pues ningún adolescente puede prosperar en una atmósfera de crítica y desaprobación constantes (Vangelisti, 1992). A lo anterior se suma la necesidad expresada por los adolescentes de que sus **padres** se interesen por las cosas que hacen y que les brinden **apoyo moral y emocional** cuando lo necesiten, también que les **escuchen** en lugar de “*darles sermones*” ya que muchos padres y madres no conceden a sus hijos adolescentes la oportunidad de expresar sus sentimientos o puntos de vista, generando así resentimientos y tensiones (Rubenstein y Feldman, 1993), que pueden reducirse notablemente si ambas partes son capaces de comunicarse, pues la capacidad de **comunicación facilita** la **solución** de los **conflictos** y mantiene la tensión en un punto mínimo (Openshaw et al., 1992).

Otra expectativa de los adolescentes frente a sus padres es que éstos les guíen y orienten, pero según analizamos en párrafos anteriores, hay distintos estilos disciplinares que lógicamente arrojan resultados diferentes, teniendo en cuenta que unos son más adecuados que otros. Así, la utilización de la **disciplina asertiva** por la fuerza incluyendo castigo físico, privación y amenazas se asocia con la **agresión, hostilidad y delincuencia** en los niños (Feldman y Wentzel, 1990) e impide el desarrollo de la madurez emocional, social e intelectual. En esta misma línea se ha encontrado que el **control paterno inconsistente o esporádico** (equivalente al modelo errático) tiene un **efecto negativo** sobre los **adolescentes** (Parish y McCluskey, 1992) generándoles **confusión e inseguridad** al carecer de límites y principios claros. Por el contrario, el hogar donde hay **calidez, justicia, y consistencia** en la **disciplina, se asocia con una conducta adaptada, no problemática y no delincuente** en chicos y chicas (Fischer y Crawford, 1992). Igualmente otro estudio demostró que los **adolescentes cuyos padres los aceptan** y son **firmes y democráticos** obtienen **mejores calificaciones académicas**, tienen **mayor confianza en sí mismos**, reportan **menor ansiedad y depresión** y tienen **menos probabilidad** de involucrarse en **conductas delictivas** (Steinberg, et al., 1991).

### 7.3.2 Desacuerdos más frecuentes entre Padres y Adolescentes

Aunque no hay acuerdo entre los investigadores respecto al incremento de conflictos entre padres-hijos en la adolescencia, se afirma que es uno de los temas estudiado con más frecuencia. Los **conflictos** en estas relaciones diádicas surgen con relación a una amplia **variedad de ámbitos**, desde disputas cotidianas sobre tareas domésticas hasta las consecuencias potencialmente graves para su salud de lo que el adolescente está haciendo (Montemayor, 1983).

Los conflictos son más probables cuando la conducta en la diada padre-adolescente viola las expectativas que son especialmente importantes para el otro, de ahí se espera que en la **adolescencia** los **conflictos** sean más intensos en conexión con **temas** pertenecientes a la **autoridad y responsabilidad** y al desarrollo psicosocial, especialmente a la **autonomía** y al manejo de las **relaciones extrafamiliares** (Savin-Williams & Berndt, 1991; Steinberg, 1991). En síntesis, se puede decir que aunque la mayoría de los padres y madres se lleva bastante bien con sus hijos adolescentes, las áreas que generan mayor conflictividad entre ellos son las siguientes, destacando la gran cantidad de investigaciones al respecto (Light, Hertsgaard y Martin, 1985; Leslie, Huston y Johnson, 1986; Hall, 1987; Smetana, Braeges y Yau, 1991; Galambos y Almeida, 1992):

- a. Relaciones con los miembros de la familia: Tiempo que pasan con los miembros de la familia; relaciones con otros familiares que viven en casa, especialmente los abuelos; peleas con los hermanos; actitud general y respeto que muestren a los padres.
- b. Cumplimiento de Responsabilidades: Por ejemplo en el uso de propiedades o pertenencias familiares: muebles, equipos, teléfono, coche; en el cuidado de pertenencias personales: ropas, habitación, útiles escolares; en la obtención y gasto de dinero y en el cumplimiento de tareas domésticas.
- c. Situación Escolar: Conducta en el instituto, actitud general hacia el estudio, asistencia regular a clase, hábitos de estudio y trabajo, y por supuesto las calificaciones y el nivel de desempeño académico.
- d. Conducta Ética y Moral: Que cumplan la ley y “no se metan en problemas”, que sean honestos, el lenguaje que utilizan, así como la preocupación porque beban, fumen o consuman

drogas. También su conducta sexual y en algunos casos la asistencia a la iglesia o centro religioso.

- e. Actividades Sociales: Probablemente es el área en el que se generan el mayor número de conflictos, siendo las fuentes más comunes de fricción la elección del vestuario y peinado, la edad en que se les permite salir a citas, viajar en coche de otros amigos y participar de ciertos acontecimientos, las horas de llegar a casa y los lugares a los que se les permite asistir, la frecuencia con que se les permite salir y si estas salidas se realizan por la noche durante los días de semana y la elección de amigos o parejas.

### 7.3.3 Relaciones con los Hermanos

Es frecuente que los **hermanos** y **hermanas** se proporcionen **amistad** y **compañía**, compartan muchas experiencias y vivencias y actúan como confidentes satisfaciendo mutuamente sus necesidades de contar con **relaciones significativas** y **afecto**, ayudándose ante las situaciones difíciles, ejerciendo una influencia considerable en el desarrollo socioemocional de los adolescentes (Buhrmester y Furman, 1990), especialmente los hermanos mayores que a menudo hacen de confidentes, compañeros de juegos, maestros, cuidadores y padres sustitutos, contribuyendo a que los más pequeños sientan aceptación, pertenencia y seguridad.

Cuando la diferencia de edad entre los hermanos y hermanas es menor de 6 años la tendencia a sentir celos es mayor que cuando es más grande. Además, la rivalidad entre hermanos es mayor al inicio de la adolescencia que posteriormente. A medida que los **adolescentes** van **madurando** tienden a **disminuir el conflicto** en su **relación** con los **hermanos** y en esta misma línea otra investigación con alumnos de primaria y de primer ciclo de educación secundaria obligatoria (Buhrmester & Furman, 1990) encontró que los conflictos con hermanos mayores van disminuyendo progresivamente, mientras que la incidencia de conflictos con hermanos menores era similar a través de los cursos. Sin embargo, Furman (1989) encontró diferencias sin importancia a través de las edades. Los temas de desacuerdo entre hermanos parece cambiar poco desde los años de preescolar hasta la adolescencia y los **temas más frecuentes** son las **relaciones interpersonales** y temas de **autoridad, propiedad** y **responsabilidades**, similares a los que surgen en las relaciones con los padres (Hobart, 1991), aunque Hartup y Laursen (en prensa) afirman que lo más frecuente son las **disputas** por las **posesiones**.

## 7.4 Conclusiones

De los planteamientos presentados en relación con el desarrollo social, se extraen las siguientes conclusiones:

1. La capacidad para comprender las relaciones sociales, incluyendo la habilidad para entender los pensamientos, las emociones, la conducta social y puntos de vista de los otros, es imprescindible para todas las interacciones humanas. Esta habilidad se desarrolla muy lentamente, siguiendo una serie de etapas predecibles que hacen referencia a la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, y para reaccionar ante los otros como ante uno mismo.
2. En la adolescencia la amistad desempeña una función estratégica, siendo un factor relevante en la socialización de los adolescentes al ser un contexto privilegiado para el aprendizaje de habilidades sociales y para la construcción de la propia identidad, y al proporcionar el apoyo emocional indispensable para el proceso de separación de la familia, contribuyendo así al desarrollo de la independencia.
3. Lograr la aceptación de los grupos sociales se convierte en una poderosa motivación de los adolescentes, teniendo en cuenta su constante preocupación por la opinión que los demás tengan de ellos que ejerce una gran influencia tanto en el concepto que se forman de sí mismos como en su propia valoración y su deseo de ser aceptados y admirados.
4. Los diferentes estudios han encontrado que en la adolescencia los rasgos positivos de personalidad (ser simpáticos, alegres, sociables, con un concepto positivo de sí mismos y una elevada autoestima); la conducta social (habilidades sociales como la capacidad para entablar una conversación, para mostrar empatía, comprensión hacia los demás, facilidad para expresar sentimientos) y el carácter (serenidad, tranquilidad, sentido del humor), son más importantes para la aceptación social por parte de los pares que el logro académico o las características físicas. Dicha aceptación social durante la educación primaria, permite predecir la adaptación que tendrán los niños y niñas en la adolescencia.
5. La familia desempeña un papel crucial en el desarrollo social y moral de los adolescentes, influyendo no sólo en la construcción de la propia identidad, sino también en el establecimiento de relaciones con los demás; procesos que tienen su origen en las primeras relaciones padres-hijo, a partir de las cuales se establecen los modelos representacionales que incluyen lo que se puede esperar de sí mismo y de los demás, constituyéndose en los modelos

básicos de relación con los otros y consigo mismo, ejerciendo una gran influencia en su conducta.

6. Otra influencia familiar se deriva de los modelos de disciplina utilizados por los padres para guiar y orientar la conducta de los hijos y concretamente de los adolescentes, teniendo en cuenta que una disciplina coercitiva (caracterizada por incluir castigos físicos, privaciones y amenazas) está asociada con agresión, hostilidad y delincuencia; un control parental errático (caracterizado por una disciplina inconsistente y esporádica) ejerce un efecto muy negativo sobre los adolescentes, generándoles confusión e inseguridad en un momento evolutivo en que necesitan límites y principios claros para guiar su conducta; y un modelo democrático y de apoyo (caracterizado por la participación, la inducción, el razonamiento y apoyo incondicional) está relacionado con buena adaptación socioemocional, conductas prosociales y no delictivas, mayor confianza en sí mismos, mejor rendimiento académico y menor ansiedad y depresión tanto en las chicas como en los chicos.

## **Capítulo 8: DESARROLLO MORAL**

El vocablo griego “*Ética*” es al español lo que el latino “*Moral*”. Etimológicamente, aquél proviene de *ethos* (término muy amplio que vino a significar morada, ubicación natural, en sentido general, o también modo de ser, carácter, en relación con la vida humana), que derivó posteriormente a *ethos* (costumbre). Por su parte, “*moral*” deviene del latín *mos* que también hace referencia a costumbre. Así se afirma que *“en la estructura del pensamiento moral se ha de insistir en la propia ética (análisis crítico) más que en la moral (las normas en sí). La enseñanza de la ética puede contribuir a construir un juicio moral autónomo, base de una decisión y acción moral madura”* (Morón y de la Rosa, 1995, p.30).

El derecho a ser moral, aunque tardó en su reconocimiento, quedó recogido en la Declaración de los Derechos Humanos, y en la Constitución Española (artículo 27.3) se reconoce y garantiza el derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación moral. Sin embargo, el tema de la educación moral o ética supone en la actualidad una viva polémica en el ámbito de la educación: ¿es legítima la enseñanza de unos contenidos morales?; ¿debería constituir una asignatura independiente? ¿pueden establecerse las condiciones más adecuadas para que la persona lleve a cabo su propio desarrollo moral únicamente desde su particular código moral de conducta?

Para algunos, la moral no puede enseñarse sino que se debe vivir. Para otros será una materia curricular transversal que impregne todo el proceso educativo, incluido en la totalidad de los planes de estudio y asumidos por la institución escolar. El hecho es que la sociedad y cualquiera de sus instituciones siempre han transmitido los valores y códigos normativos (o ético-morales) a sus miembros. Desde Platón, Sócrates o Aristóteles, ha existido interés y preocupación por la actitud de la sociedad respecto a la enseñanza de los contenidos éticos. En cualquier país se reconoce la importancia de una moral popular, aunque las actitudes hacia su enseñanza y educación sean muy diferentes. Ya sea que se decida impartir formalmente educación moral en los centros educativos, como si se ignora, los alumnos serán objeto de ella. Es decir, la **educación moral** en sentido amplio **es un hecho**, independientemente de que se discutan los contenidos o metodologías a utilizar.

## 8.1 La Psicología Moral de Piaget

De acuerdo con Piaget, para estudiar el **desarrollo moral** lo más adecuado es utilizar como base los datos provenientes del estudio del **desarrollo lógico**, pues los dos discurren como ejes paralelos de un mismo proceso general de adaptación y tanto el pensamiento lógico como la conciencia moral tienen los siguientes elementos comunes:

- Hunden sus raíces en la acción, surgiendo como un producto del análisis y reflexión consciente y continua sobre la práctica.
- Pasan por una primera fase de egocentrismo, cuyo eje es la unilateralidad.
- Llevan a formas de equilibrio superior, cuyo eje es la reciprocidad.

Es decir, *“la moral cumple respecto a la afectividad y las relaciones sociales el mismo papel que la lógica cumple en el pensamiento: controlarlos y estructurarlos en organizaciones de equilibrio superior”* (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, p.19). Para Piaget las **nociones morales** se presentan bajo dos aspectos irreductibles, pero inseparables: por un lado la **obligación** y el **deber** y por otro el **sentimiento del bien o del ideal** que pretende, afirmando que el imperativo categórico sería la emanación directa de la *“imposición social”*, por lo tanto, el **objeto de la moral** y la fuente de respeto es la **sociedad misma** por cuanto es diferente de los individuos y superior a ellos (Piaget, 1932). En este sentido, Piaget destaca que los elementos puramente individuales de la moral se reducen a los sentimientos de respeto que sienten los pequeños hacia los adultos y a los sentimientos de simpatía que también sienten hacia los que le rodean y hacen posible la cooperación. Es decir, **la moral es social** y supone la existencia de reglas que están por encima del individuo y que sólo pueden elaborarse en contacto con los demás, existiendo tantos tipos de moral como de relaciones sociales.

### 8.1.1 **Moral Autónoma y Moral Heterónoma**

Teniendo en cuenta la hipótesis planteada anteriormente, diferencia entre dos formas:

- a. **La Moral Heterónoma:** basada en la obediencia producto de la relación desigual entre el adulto y el niño en la cual el pequeño desempeña siempre el mismo rol: el de

sumisión y obediencia, siendo casi imposible intercambiar dicho papel con el adulto, convirtiéndose por lo tanto en una fuente de respeto unilateral y heterónoma.

b. **La Moral Autónoma**: basada en la **igualdad**, producto del descubrimiento de la justicia entre iguales, situación que facilita al menor darse cuenta de las imperfecciones de la justicia del adulto y le lleva a sustituir los conceptos de autoridad, obediencia y expiación por el de igualitarismo. Al respecto Piaget defiende que las relaciones con los compañeros son una condición necesaria para la autonomía.

A continuación vamos a retomar las principales características que de acuerdo con Piaget (1932) diferencian a la moral heterónoma de la moral autónoma, características que fundamentalmente giran en torno al realismo moral y al concepto de justicia (Díaz-Aguado y Medrano, 1994, p.22):

### ***La Moral Heterónoma***

- Es impuesta desde el exterior como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber.
- Se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de presión.
- Se encuentra de hecho en la mayoría de las relaciones y entre el adulto y el niño.
- Su práctica es defectuosa por ser exterior al individuo que la deforma egocéntricamente.
- La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de una acción: realismo moral.
- La noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo. Y las prohibiciones deben ser necesarias, dolorosas y arbitrariamente castigadas. La función del castigo es la expiación. Al final la justicia empieza a basarse en la igualdad. Deja de ser retributiva, pasando por una fase de mero y estricto igualitarismo.

### ***La Moral Autónoma***

- Surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien.
- Se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación.

- No es estática y fija, sino una forma de equilibrio límite en las relaciones sociales.
- Su práctica es correcta por ser el resultado de una decisión libre y racional.
- La responsabilidad se juzga en función de la intención.
- La noción de justicia supera la fase del estricto igualitarismo para basarse en la equidad. El principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales. Se basa en la reciprocidad. Los castigos se convierten así en algo motivado, no necesario y recíproco.

Los rasgos de **la moral heterónoma** expuestos anteriormente se van **debilitando** poco a poco, a medida que el niño va superando otras características del **egocentrismo representacional** y también va sustituyendo el concepto de **justicia retributiva** (basado en la sanción) por el concepto de **justicia distributiva** (basado en la igualdad), situación que suele ocurrir en torno a los 6 o 7 años, cuando progresivamente iniciará la construcción de una moral autónoma que alcanzará su mayor desarrollo, según Piaget, alrededor de los 11 o 12 años aproximadamente.

### 8.1.2 Contribuciones Esenciales de Piaget

Los estudios realizados posteriormente apoyan los planteamientos de Piaget (1932) respecto a la conceptualización del **desarrollo moral** como un **proceso de maduración** que implica una **transición gradual** de una estructura mental a otra, de una moral heterónoma a una moral autónoma, así como en las transformaciones principales que se van produciendo cuando se aplica la reciprocidad lógica a los problemas morales (aproximadamente entre los 7 y los 10 años). Sin embargo, se considera que su descripción del desarrollo moral es incompleta y que los niveles superiores de autonomía moral parecen alcanzarse en la edad adulta, implicando por tanto una **secuencia evolutiva de mayor complejidad**. Este punto débil contrasta con el sólido respaldo que ha obtenido su planteamiento acerca del papel tan importante que juega la interacción entre iguales en el desarrollo gracias a la mayor reciprocidad que genera, siendo considerado en la actualidad el entorno ecológico principal y privilegiado para desarrollar la **competencia socioemocional**, imprescindible para un adecuado desempeño del papel adulto y concretamente para los repertorios más sofisticados (Díaz-Aguado, 1986, 1990; Medrano, Ohiazábal, 1991). La influencia del tipo de relación social y la actividad que surge en

ella en la adquisición de la práctica y la conciencia moral, es otro elemento de la teoría piagetiana sobre el desarrollo moral que ha recibido apoyo en las investigaciones actuales.

## 8.2 Enfoque Cognitivo-Evolutivo del Razonamiento Moral

El término “cognitivo-evolutivo” lo empleó por primera vez Lawrence Kohlberg, a finales de la década de los sesenta, para referirse a la extensión del modelo piagetiano del desarrollo al estudio del cambio moral, igualmente a las aplicaciones educativas de dicha extensión, realizando una contribución perdurable al estudio del desarrollo del juicio moral en niños y jóvenes (Kohlberg, 1966; 1969, 1976; Kohlberg y Kramer, 1969; Kohlberg y Gilligan, 1971; Kohlberg y Turiel, 1972). Este enfoque **se caracteriza por** los siguientes **postulados** esenciales (Kohlberg, 1976):

- El desarrollo implica transformaciones de estructuras cognitivas que deben ser explicadas por parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas.
- El desarrollo de las estructuras cognitivas es una construcción del propio sujeto a partir de la interacción con el medio.
- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de acción.
- Las nuevas estructuras alcanzadas siempre representan formas de equilibrio superior en la interacción organismo-medio.
- El desarrollo afectivo no es algo diferente del desarrollo cognitivo puesto que ambos son aspectos paralelos, y además representan distintas perspectivas y contextos del cambio estructural.

Desde estas perspectivas, los teóricos del enfoque cognitivo-evolutivo describen el **razonamiento moral** como los procesos lógicos a través de los cuales el sujeto construye libre y progresivamente unos principios morales racionales, a modo de regulación de su comportamiento moral (Piaget, 1977; Kohlberg, 1984; Kohlberg y Candee, 1984; Rest, 1986; Colby y Kohlberg, 1987); por lo tanto, **la acción moral** no puede entenderse como algo impuesto, fruto de unas relaciones sociales ineludibles, en las que no se plantea el por qué de la propia acción moral sino que ésta **emerge de la comprensión y decisión personal, consciente y autónoma**, de unas determinadas reglas derivadas de unos principios de moralidad, los cuales son **estructuras** que surgen de las **experiencias** de

**interacción social.** Es decir, según la teoría de **Kohlberg**, en el **desarrollo moral** la función de la **persona** no es simplemente limitarse a interiorizar las reglas sociales, sino que tiene un **papel activo** construyendo nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio, teniendo en cuenta que los **estadios morales**, como los **mentales**, están definidos por una serie de estructuras de interacción entre el sujeto y las demás personas, pero no por la interiorización de conocimientos o reglas morales ya existentes a modo de estructuras externas. Por ello, el objetivo principal de Kohlberg es *“encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad”* (Díaz-Aguado, 1982, p.239).

### 8.2.1 Niveles de Razonamiento Moral

Kohlberg propone una secuencia de tres niveles en su descripción del desarrollo moral: Preconvencional, Convencional y Postconvencional o de los principios. Dichos niveles implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

**Nivel Preconvencional:** Incluye los estadios 1 y 2. La perspectiva social es la de un sujeto en relación a otros sujetos, orientado en función de las consecuencias inmediatas de sus actos.

**Nivel Convencional:** Incluye los estadios 3 y 4. La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad orientado en función de las expectativas de los demás o del mandamiento de sistema social como un todo.

**Nivel Postconvencional:** Incluye los estadios 5 y 6 (hipotéticamente). La perspectiva social es la de un sujeto orientado hacia la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal.

### 8.2.2 Estadios de Razonamiento Moral.

A continuación vamos a retomar de forma resumida las características más importantes de los diferentes estadios de razonamiento moral (extractadas de Díaz-Aguado y Medrano, 1994):

**Estadio 1 “Moralidad Heterónoma.** El sujeto del estadio 1 se caracteriza por:

- Total unilateralidad e incapacidad de coordinaciones recíprocas, que le lleva a definir la justicia en función de diferencias de poder y estatus.
- Incapacidad para diferenciar puntos de vista sociomorales diferentes en una misma situación.
- Aplicación de etiquetas o reglas morales siempre de forma absoluta o literal sin tener en cuenta las circunstancias situacionales.
- Ingenuo realismo según el cual el significado moral de una acción es entendido como una cualidad física evidente y cuya única justificación es la mención de etiquetas o reglas.
- Marcada orientación al castigo.
- Dificultad de reconocer y describir conflictos entre valores en situaciones reales.

**Estadio 2 “Moralidad del Intercambio”.** Se caracteriza por:

- Reconocimiento de la existencia de intereses en conflicto, en situaciones que implican un dilema moral.
- Resolución de dichos dilemas mediante la coordinación de los intereses en conflicto: tratándolos de forma estrictamente igual y/o mediante intercambios simples.
- Orientación hedonista instrumental según la cual garantiza la máxima satisfacción de necesidades y deseos y las mínimas consecuencias negativas para sí mismo.
- Su idea de justicia se refleja en la máxima : “*haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan*”.

**Estadio 3 “Moralidad de la Normativa Interpersonal.** Caracterizada por:

- Preocupación especial por las relaciones y sentimientos interpersonales, por conservar la confianza y la aprobación social.
- Integración de las diferentes perspectivas individuales en normas morales compartidas, las cuales se espera cumplan todos (perspectiva de una tercera persona).
- Su idea de justicia queda reflejada en la regla de oro “*haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar*”.

- Adopción de una perspectiva convencional simple, según la cual lo importante es cumplir con las expectativas de los demás, “ser bueno”, cumplir con lo que se espera (de forma un tanto estereotipada) del sujeto que ocupa una posición determinada (ejemplo, “buena madre”, “buen compañero”, etc.).
- Gran consistencia en la aplicación de la misma estructura de razonamiento tanto a dilemas hipotéticos como reales.

**Estadio 4 “Moralidad del Sistema Social”**. Se caracteriza por:

- Adopción de la perspectiva de un miembro de la sociedad, lo cual implica integrar las expectativas y normas interpersonales del anterior estadio, en un sistema más amplio y generalizado. Esto se materializa en un conjunto consistente de procedimientos y códigos que se aplican de forma imparcial a todos sus miembros.
- De acuerdo con la perspectiva de miembro de la sociedad, juzga las situaciones particulares de acuerdo con su función en la sociedad como un todo.
- Marcada preocupación por la coherencia e imparcialidad, por actuar según se lo indique su propia conciencia y por mantener el respeto a sí mismo.
- Su idea de justicia está basada en la consideración de los deberes en relación a sus derechos recíprocos.

**Estadio 5 “Moralidad de los Derechos Humanos y del Bienestar Social”**. Tiene entre otras las siguientes características:

- Reconocimiento de los derechos humanos universales que conduce a considerar su defensa como un deber también universal.
- Adopción de una perspectiva autónoma, que va más allá de la sociedad para construir una sociedad ideal.
- Establecimiento de una jerarquía de prioridades entre los derechos en función de la cual se toman decisiones morales cuando surgen conflictos.
- Preocupación especial por proteger los derechos de las minorías y de las personas en situación de desventaja; o por el bienestar social.
- Su sistema social ideal sería aquél concebido como un contrato libremente asumido por cada individuo para garantizar los derechos y el bienestar de todos sus miembros.

Estadio 6 “De los Principios Éticos Universales. Se caracteriza por:

- Adopción de una perspectiva socio-moral que idealmente todos los seres humanos deberían adoptar hacia otros como seres libres, iguales y autónomos.
- Establecimiento de procedimientos específicos para asegurar la bondad, imparcialidad o reversibilidad en el proceso de adopción de perspectivas.
- Es la perspectiva de un individuo racional que reconoce la esencia de la moralidad: actitud de respeto y preocupación por las personas como fin en sí mismas y no simplemente como un medio para lograr otros valores, por muy importantes que estos sean (Colby y Kohlberg, 1987).

### 8.2.3 Relación entre el Desarrollo Lógico y el Desarrollo Moral

El postulado de Kohlberg es que el **desarrollo lógico** es una condición necesaria pero no suficiente para el **desarrollo moral**, indicándonos aquél el límite que se puede alcanzar en el razonamiento moral. Así, una persona en el estadio de las operaciones concretas (según la teoría de Piaget) está limitada a los estadios morales preconventionales (estadios 1 y 2 de Kohlberg); mientras una persona que está accediendo al pensamiento formal (comienzo del estadio de las operaciones formales, según la teoría piagetiana) está limitada al estadio 3 (moral convencional de Kohlberg), siendo un requisito importante el completo dominio del pensamiento formal, típico del último período evolutivo, para poder acceder a los otros estadios de razonamiento moral (4, 5 y 6), pues éstos implican la capacidad para considerar diferentes posibilidades, la abstracción de elementos básicos, el aislamiento de variables, etc., y no todas las personas que alcanzan estos estadios de desarrollo lógico logran el límite superior de razonamiento moral que ellos posibilitan.

Es decir, una persona puede estar en un estadio lógico más elevado que el moral, pero no a la inversa. En palabras de Kohlberg: *“mientras que el desarrollo lógico es necesario para el desarrollo moral y le marca límites a éste, la mayor parte de los sujetos pertenecen a un estadio de desarrollo lógico superior al que se encuentran en los estadios del desarrollo moral”* (Kohlberg, 1987, p.91-92). La relación anterior se refleja en los datos aportados por Kohlberg y Higgins (1984) según los cuales en términos generales, en Estados Unidos en torno al **50% de adolescentes y adultos** alcanzan un

**pensamiento lógico formal**, mientras que en esa misma población, **sólo un 14%** llega al **nivel postconvencional en el juicio moral**.

#### 8.2.4 Relación entre Juicio Moral y Acción Moral

Indudablemente, hay una serie de factores que condicionan la relación entre razonamiento moral y conducta en ciertas situaciones confirmando por tanto que existe una implicación psicológica entre ambos; así, la habilidad para razonar bien no es el único componente del desarrollo moral, pues no se pueden seguir unos principios morales si no se entienden. La **sensibilidad moral**, la **motivación moral** y el **comportamiento**, son todos **componentes muy importantes** (Rest, 1984). Además, el identificarse a sí mismo como agente moral es un elemento importante en la motivación personal para implicarse en acciones morales (Rest, 1984). En síntesis, *“si el razonamiento lógico es una condición: necesaria pero no suficiente para la madurez del juicio moral, la madurez del juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de la acción moral”* (Pérez-Delgado y Fuentes, 1997, p.27), pudiendo hacer razonamientos en términos de principios pero no actuar de acuerdo con ellos en la vida cotidiana, sugiriendo que hacen falta otros factores adicionales al juicio moral para que el razonamiento apoyado en principios se traduzca en acción moral.

Al respecto **Blasi** desde la propia teoría Cognitivo-Evolutiva ha elaborado su modelo, incluyendo el razonamiento moral como un componente de la personalidad, afirmando que es necesario incluir las características de personalidad (definida como una organización psicológica que conlleva un cierto grado de unidad interna y armonía) para comprender las relaciones entre razonamiento y conducta moral. Es decir, para lograr comprender las relaciones o coherencia entre razonamiento y conducta moral, es fundamental **trabajar de forma conjunta** no sólo los aspectos cognitivos sino aquellas **variables personales y afectivas** que inciden en dicha relación. Por ejemplo, se afirma que la consistencia interna entre juicio y conducta moral está en función, además de otras variables, del nivel de **autonomía**, teniendo en cuenta que se incrementa a medida que el pensamiento de las personas se acerca al nivel postconvencional y también está en función de otras **características del propio individuo** (destacando su capacidad de autocontrol) y de la **situación** (enfaticando en la atmósfera moral del grupo en el que tiene lugar la conducta) (Díaz-Aguado y Medrano, 1994). Igualmente se hace necesario

darle una mayor atención a las **emociones**, consideradas como una variable que puede explicar las situaciones en las que la persona no se comporta de una forma tan madura o equilibrada a como razona. En esta misma línea de pensamiento, Etxebarria (1993) indica que sería necesario conocer hasta qué punto la cognición está cargada de afecto o es una cognición “fría”. Más aún, analizar en qué medida lo que una persona experimenta o siente a nivel emocional está en contradicción con su razonamiento.

A nivel de la **intervención educativa** Both Dewey (1939) y, en años posteriores Kohlberg (1971), insisten en que la **experiencia real** en la confrontación de temas morales, particularmente en ambientes externos al aula, es muy importante para el desarrollo moral. Nucci (1985), en un estudio de razonamiento moral con niños de primaria, concluyó que las discusiones de temas morales son más efectivas cuando están centradas en temas de la vida real, que los estudiantes encuentran como más identificados con acciones sociales reales. Según Rest también es importante para el desarrollo moral que los estudiantes tengan **modelos reales** “felices” y con éxito en su vida cotidiana; además, que estén relacionados con temas morales y que “*sean agentes morales activos en el mundo social más amplio*” (Rest, 1984, p.26). Por su parte Blasi (1985) considera necesario conjugar los trabajos e investigaciones del enfoque Cognitivo-Evolutivo de gran repercusión en el razonamiento moral, con otros modelos que tomen en cuenta la personalidad del sujeto, por ejemplo: la clarificación de valores (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

En relación a los planteamientos anteriores, Kohlberg se hace el siguiente cuestionamiento: si la madurez del razonamiento moral es solamente un factor de la conducta moral, ¿por qué el enfoque Cognitivo-Evolutivo se centra exclusivamente en el razonamiento moral?, centrando su respuesta en tres consideraciones:

- a. Aunque se asume que el juicio moral es solamente un factor de la conducta moral, es en sí mismo el más importante y el que más influye en la conducta moral.
- b. El juicio moral, a diferencia de otros factores que influyen en la conducta moral, es el único y distinto factor moral de ésta.

- c. El estadio superior alcanzado en el juicio moral es permanente e irreversible, mientras que la conducta moral es básicamente situacional y puede no emitirse ante nuevas situaciones (Kohlberg, 1987).

Por lo tanto, para Kohlberg es muy importante dejar claro que el instrumento diseñado por él no tiene como objetivo medir la moralidad o la madurez moral en general, siendo sólo un medio para evaluar el desarrollo de la estructura y organización interna de los juicios morales de una persona (Colby-Kohlberg, 1987).

### 8.2.5 Evaluación del Razonamiento Moral

**Kohlberg** rechaza que los **estadios de razonamiento** sean patrones innatos en los que se acomodan las experiencias y vivencias particulares de las personas; por el contrario, plantea que dichas categorías **se desarrollan** gracias a la **continua interacción** entre el **individuo** y su **medio físico y social**. Este razonamiento moral se distingue de otros tipos de razonamiento social por su orientación hacia los valores y no hacia los hechos; por centrarse en lo que la persona considera justo o injusto, en lo que debe o no debe hacerse, en vez de limitarse a la descripción de lo que puede o no puede ocurrir. En este sentido defiende que el desarrollo del juicio moral puede estimularse mediante la provocación del **conflicto cognitivo** y mediante la **toma de perspectiva**, considerando que cuando se plantea una situación conflictiva a un niño/a, éste irá notando progresivamente la necesidad de utilizar formas superiores de razonamiento para lograr resolver el conflicto, a la vez que es estimulado para salir de sí mismo y colocarse en el lugar del otro para conseguir las soluciones más justas, siendo la escuela un lugar privilegiado para ello.

Para **evaluar el razonamiento moral**, Kohlberg utiliza fundamentalmente el planteamiento de **dilemas hipotéticos** a personas de diferentes edades y grupos culturales. Estos dilemas son aplicados mediante una entrevista individual siguiendo el método clínico propuesto por Piaget (descrito en la página 355) y llevan implícitos valores en conflicto (vida-ley; contrato-autoridad), dando por hecho que dichos dilemas permiten valorar la estructura superior de razonamiento que posee la persona. Es muy importante destacar que desde la perspectiva Cognitivo-Evolutiva lo **esencial no es la**

**decisión concreta** que la persona cree que debe adoptarse, el contenido o valor elegido **sino la estructura o forma que subyace y desde la cual justifica su decisión.**

### 8.3 Investigaciones sobre Desarrollo Moral

#### 8.3.1 **Desarrollo Moral en la Escuela**

Se afirma que las investigaciones sobre razonamiento moral son relevantes para el estudio de la justicia porque la especificación de estos estadios implica un llamamiento a los diferentes principios y valores que las personas emplean cuando piensan acerca de los dilemas morales y cuando deciden acerca de formas equitativas de resolverlos (Kohlberg, 1984, 1986). Por ejemplo, en un estudio con estudiantes de secundaria del área metropolitana del sur de Australia, se relacionaron valores prioritarios a partir del “Rokeach Value Survey” (Rokeach, 1973) con las puntuaciones sobre el “Defining Issues Test” (Rest, 1979). Este presenta a los sujetos una variedad de dilemas morales y ellos deben indicar sus preferencias entre las formas de resolver cada dilema. Los resultados mostraron que los **principios de juicio moral** estaban **positivamente relacionados** con **valores** asociados a la **lógica, armonía, mentalidad abierta, razonamiento y tolerancia** y negativamente asociados con valores relacionados con limpieza y obediencia, respeto a la autoridad convencional y reglas de conducta.

Por su parte, el desarrollo moral en estudiantes es de particular interés para muchos investigadores encontrando que la educación en los centros educativos puede ayudar a las personas a avanzar hacia niveles de razonamiento moral más altos (Colby y otros, 1983; Rest, 1988). En una escuela o colegio hay muchos tipos diferentes de reglas, de ellas algunas están relacionadas con contenidos morales como pegar y robar; y otras están relacionadas con procedimientos para mantener el orden social, como permanecer sentados en clase, el horario de entrada y el trato a los profesores. Turiel y Nucci (Nucci y Nucci, 1982; Turiel, 1983) sugiere que debe hacerse una distinción entre el dominio moral y el social convencional que según ellos constituyen un sistema conceptual separado y son construidos desde aspectos diferentes de las interacciones del individuo.

En el contexto escolar los niños y niñas saben distinguir entre acciones y reglas arbitrarias (convención social) y aquellas que son prescriptivas (morales). De esta forma,

el contenido de sus respuestas a las violaciones de las reglas convencionales sociales y morales reflejan estas distinciones (Nucci y Turiel, 1978; Nucci y Nucci, 1982). La evaluación de los estudiantes de las respuestas de los profesores a los incidentes disciplinarios, también refleja estas diferencias (Nucci, 1984). Los profesores con frecuencia varían en la forma como responden a los incidentes disciplinarios de los alumnos. Johnston (1985) en un estudio sobre la comprensión de diferentes aspectos de los métodos educativos de los profesores de primaria, encontró que éstos los conceptualizaban de forma diferente y que dichas diferencias se corresponden con los niveles de juicio moral de los profesores. Al respecto se afirma que la participación de los profesores en la toma de decisiones les debe ayudar a desarrollar los niveles de juicio moral, pues según Rest y Deemer (1986) las personas que desarrollan el juicio moral *“aman el aprender (...) hacen planes y trazan metas (...) asumen responsabilidades para sí mismos y para su medio ambiente (...)”* (p.42).

Retomando la importancia que tiene el centro educativo en la formación moral de los escolares, algunos estudios han encontrado que los programas de ética impartidos en determinados colegios, son relativamente ineficaces en facilitar un incremento en los niveles de desarrollo moral de los alumnos (Rest, 1988). Una explicación posible es que los estudiantes son capaces de memorizar para el examen final, material presentado en lecturas sobre las líneas de pensamiento de diferentes filósofos morales, pero tienen poca comprensión real de lo que se les presenta y poca aplicación de su razonamiento moral fuera del aula (Rest, 1984). Más recientemente las investigaciones también indican que los adolescentes pueden ser entrenados en el proceso de razonamiento moral y en la realización de juicios morales (Santilli y Hudson, 1992).

Psicólogos educativos como Howard Gardner han encontrado que el conocimiento académico *“parece estrictamente ligado a escenarios escolares”* y cuando se confrontan con situaciones morales fuera del marco académico, los estudiantes simplemente retroceden a sus formas más primarias de razonamiento moral (Gardner, 1991, p.122). En este sentido, los investigadores en general han encontrado un incremento en la sofisticación del razonamiento moral a lo largo de la adolescencia, atribuido en parte al aumento en la adquisición en la toma de perspectiva y al mayor desarrollo de la capacidad de pensar de forma abstracta, confirmando la **vinculación entre desarrollo moral y desarrollo cognitivo**; pero destacando a la vez que aunque es necesario un cierto

desarrollo cognitivo para acceder a niveles más sofisticados de razonamiento moral, continúa siendo una condición necesaria pero no suficiente, porque aunque los niños que participan en grupos sociales alcanzan un mayor desarrollo cognitivo y adoptan un punto de vista más sofisticado de la autoridad y las relaciones sociales (Mason y Gibbs, 1993), ese hecho de adquirir una mayor capacidad de pensamiento moral no siempre da por resultado más conducta moral, tal como planteábamos al abordar las relaciones entre juicio moral y acción moral. Por eso, aunque el centro educativo parece ser una variable importante en el incremento del desarrollo moral, solamente un pequeño número de estudiantes realmente avanza hacia estadios de razonamiento postconvencional. En lugar de ello, la mayoría de los que logran un nivel más alto de razonamiento convencional con las experiencias educativas, tienden a solidificar este tipo de razonamiento que defiende el “mantenimiento de la sociedad”. En otras palabras, al finalizar la educación formal, el estudiante “típico” ha aprendido a conformarse con los patrones sociales más que a ser un pensador independiente (Clinchy, 1990).

En un estudio acerca de cómo facilitar a los estudiantes el **desarrollo moral** en el **centro educativo**, Rest (1988) concluyó que el mejoramiento no puede ser atribuido a las clases de educación moral. Este es fundamentalmente el resultado de: a) Intervenciones en **discusión de dilemas** que comprometan al estudiante en la solución activa de problemas relacionados con una **controversia moral** y b) Intervenciones a nivel de **desarrollo de la personalidad**, que implican al estudiante en **proyectos de servicios** tales como **tutoría** a un par, o el participar como **voluntario** en alguna institución de asistencia social. Junto a estas experiencias de servicio, se deben integrar lecturas de psicología del desarrollo y discusiones acerca del significado y relevancia personal de estas experiencias para el desarrollo de su personalidad.

Hay otros estudios que igualmente han encontrado que el mayor éxito de los programas de educación moral en colegios de primaria y secundaria estaba en aquellos que promovían experiencias de trabajo voluntario o comunitario (Heller, 1989; Honig, 1990). El **servicio comunitario** no solamente mejora la **sensibilidad** hacia temas morales, sino que ayuda a los estudiantes a **superar estereotipos negativos** que con frecuencia actúan como barreras en la interacción con otras personas. El trabajo de servicio comunitario **cambia** el **egocentrismo** de la gente mediante la demanda de que ellos activamente cuiden del bienestar de otra persona (Chickering, 1976). La empatía, un

importante elemento de la sensibilidad moral, es normalmente activada por la percepción del dolor de otra persona (Hoffman, 1976), mientras que la discusión abstracta del dolor de otros en clase, frecuentemente tiene un efecto pequeño sobre los sentimientos reales de empatía de los alumnos hacia las personas.

Centrándonos no en la metodología que se implementa en el centro educativo para contribuir al desarrollo moral de sus alumnos sino específicamente en la variable “**nivel educativo**” (curso escolar) se ha encontrado que es **más discriminativa** que la variable sexo cuando se quieren estudiar diferencias entre chicos y chicas, llegando a la conclusión de que la formación de los alumnos es el mejor **predictor** de su **juicio moral** (Pérez-Delgado, Díez y Soler, 1997). Estos investigadores realizaron un estudio con 524 adolescentes (227 chicos y 297 chicas) con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años, situándose más del 90% entre los 14 y los 18 años y escolarizados en los tres cursos del BUP (hoy Educación Secundaria Obligatoria) y el Curso de Orientación Universitaria. El instrumento que utilizaron fue el Cuestionario de Problemas Sociomorales (D.I.T.) en versión castellana (traducido y adaptado a la población española por Pérez-Delgado & García-Ros, 1991). En dicho cuestionario la respuesta de los adolescentes se adscribe a seis estadios (2, 3, 4, 5 A, 5 B y 6), correspondiendo el estadio 2 al nivel preconventional de razonamiento sociomoral; los estadios 3 y 4 forman el nivel convencional y los estadios 5 A, 5 B y 6 constituyen el nivel postconvencional o moral de principios (P), obteniéndose también una puntuación D equivalente al índice de madurez moral. Dichos investigadores encontraron que efectivamente la variable curso o nivel de estudios es discriminativa en los estadios 2, 3, 5 A, 5 B y 6 y en las puntuaciones de razonamiento postconvencional (P) y en madurez moral (D). Es decir, se observa una clara tendencia gradual y continua a puntuar más bajo en los estadios inferiores de razonamiento sociomoral (estadios 2 y 3) correspondientes a los niveles preconventional y convencional a medida que se incrementa la formación y viceversa, se produce un **aumento** de las **puntuaciones** en los **estadios superiores** de **juicio moral** a medida que se **asciende** en los **niveles educativos**.

En esta misma línea se enmarcan otras investigaciones realizadas también con población española (Zanón, 1993; Fuentes, 1995; Mestre, Pérez Delgado y Escrivá, 1995). Finalmente, merece la pena destacar una investigación en la que Rest y Thoma (1985) entrevistaron durante un período de dos años a un grupo de estudiantes con el fin

de averiguar la posible relación entre el desarrollo del razonamiento moral y la educación formal, concluyendo que los años escolares ejercen una influencia significativa sobre el desarrollo del razonamiento moral. Los datos anteriores demuestran el papel tan importante que desempeña la educación en el desarrollo moral y personal de los adolescentes, sirviendo de estímulo a todos los agentes educativos para continuar con la labor de ayudar a desarrollar actitudes y conductas morales en nuestros jóvenes.

### 8.3.2 Desarrollo Moral y Género

Tradicionalmente la relación entre desarrollo moral y género ha sido objeto de controversia, especialmente liderada por Carol Gilligan (1982) que critica los supuestos de la universalidad de la teoría de los estadios morales de Kohlberg, afirmando que dicha teoría necesita ser ampliada con el fin de incorporar las diferencias en el razonamiento y experiencias sociales entre los sexos. En este sentido **Gilligan** identifica **dos estructuras distintas** como ejes del **juicio moral**: por un lado la que denomina **estructura** de la **“responsabilidad”** o del **“cuidado”** y por otro la **estructura** con orientación de **“justicia”** descrita por Kohlberg, identificándolas como el prototipo del pensamiento de la mujer y del hombre respectivamente. Estas orientaciones a su vez están relacionadas con dos formas diferentes de entender el “yo”, así en la primera se entiende el “yo” como “vinculado al otro” y en la segunda como “separado” o “diferenciado” del otro. Además de los planteamientos anteriores dicha autora argumenta que la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg al estar construida fundamentalmente sobre el concepto de justicia (prototipo masculino), perjudica en gran medida a la mujer, conduciendo a que éstas obtengan puntuaciones inferiores en los estadios más avanzados del desarrollo del razonamiento moral (Gilligan, Langdale, Lyons & Murphy, 1982), apareciendo la mujer como de una moralidad inferior al hombre debido al sistema de puntuación (Rest, 1986).

Para superar la situación anteriormente planteada, Gilligan propone realizar las siguientes **modificaciones** en la conceptualización y medida del razonamiento:

- a. Existen dos sistemas morales: la moral de lo concreto, del cuidado, la atención y el afecto y la moral de lo abstracto, de la justicia, la igualdad y la razón.

- b. El primer sistema está relacionado con el género femenino y el segundo con el género masculino.
- c. Los dilemas hipotéticos utilizados como instrumentos para medir el juicio moral de Kohlberg son adecuados para medir los conceptos abstractos de justicia (típicos de los hombres); por lo tanto, propone sustituirlos por dilemas de la vida real con los que se obtendría una medida del razonamiento moral adecuada para las mujeres (Gilligan, 1982).

Lógicamente los planteamientos de esta autora necesitan ser revisados y corroborados a la luz del apoyo empírico. Mientras esto sucede, lo que sí está claro es que en una publicación sobre avances en la investigación sobre desarrollo moral de Rest (1986) cita una revisión llevada a cabo por Walker (1985) sobre diferentes estudios en los que se había utilizado versiones distintas de la entrevista de Kohlberg y los resultados eran concluyentes afirmando que **no se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres**. Otros estudios siguiendo esta misma línea de investigación apoyan la afirmación anterior (Gibbs, Arnold y Burkhart, 1984; Snarey, Reimer & Kohlberg, 1985). Una vez controladas las variables más influyentes en el desarrollo del juicio moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional) tampoco aparecen diferencias significativas en los estadios de desarrollo sociomoral entre los sexos (Rest, 1979 a; Kohlberg, 1982; Walker, 1984). Concretamente, Rest (1979) reporta que en 25 investigaciones utilizando el Defining Issues Test (D.I.T.) para evaluar las diferencias de sexo en el razonamiento moral, sólo en dos de ellas se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres y además la variable sexo únicamente explicaría en torno al 6% de la varianza. Posteriormente, en otra investigación sobre diferencias sexuales llevada a cabo por Gibbs, Arnold y Burkhart (1984) utilizando como instrumento la Medida de Reflexión Sociomoral (S.M.R.) de Gibbs y Widam (1982) que aporta una evaluación en términos de estadios con una información complementaria, sus resultados ponen de manifiesto que no existen diferencias entre mujeres y hombres en cuanto al estadio de razonamiento que alcanzan; pero, sí se encontraron diferencias en algunos aspectos del estadio, pues entre las personas situadas en el estadio 3, las **mujeres justificaban sus decisiones morales** basadas en la **empatía** en una proporción muy superior a la que se daba entre los hombres. Esta tendencia de las mujeres a desarrollar en mayor medida actitudes empáticas y a identificarse con los problemas de los otros se manifiesta también en otros trabajos de investigación (Hoffman, 1977; Huston, 1983).

Otra investigación realizada por Thoma (1986) acerca de las diferencias de sexo analizó 56 estudios (más de 6.000 sujetos) con el fin de estimar las diferencias entre hombres y mujeres en las puntuaciones del Cuestionario de Problemas Sociomorales (D.I.T.), agrupados en cinco niveles educativos (Junior, High School, Senior High school, College, Graduados y Adultos). Los hallazgos más importantes son que las diferencias de sexo en las puntuaciones revelan que las **mujeres** obtienen **puntuaciones más altas** que los hombres; pero Thoma afirma que el sexo sólo explica en torno al 1% de la varianza, siendo más importante en este sentido las variables edad y nivel educativo, que explicarían 250 veces esas diferencias. También hay investigaciones en nuestro medio que se sitúan en esta misma línea de hallazgos (Pérez-Delgado, Mestre y Moltó, 1990; Pérez-Delgado; Díez y Soler, 1997).

### 8.3.3 Desarrollo Moral y Relaciones Familiares

Partiendo de la importancia que tiene la familia en el desarrollo integral de niños y adolescentes, planteada en el apartado anterior, aquí nos vamos a centrar en la influencia del medio familiar en el desarrollo del razonamiento moral, destacando de manera especial la naturaleza de la relación establecida entre padres e hijos, relación determinada en gran parte por el estilo o modelo educativo asumido por los padres, obteniéndose variedad de resultados como veremos a continuación. Por ejemplo, Hoffman (1963) manifiesta que no existe relación significativa entre los hábitos educativos de los padres y el desarrollo moral alcanzado por los hijos, aunque puntualiza que en los casos de educación muy autoritaria, las puntuaciones obtenidas por los hijos en la evaluación del desarrollo moral suelen ser bajas. Por su parte un estudio australiano llevado a cabo por Dickinson y Gabriel (1982) reportan que no encontraron relación directa entre estilos educativos y razonamiento moral de los padres, pero subrayan que los **estudiantes con niveles de razonamiento moral más altos** tenían **padres con niveles de razonamiento moral igualmente altos**. Estos padres se caracterizaban por utilizar un estilo de comunicación que implicaba intercambios de puntos de vista y pensamiento crítico. En este sentido un número importante de investigadores apoya la superioridad de la inducción (entendida como una técnica disciplinaria utilizada por los padres, basada en el razonamiento y la discusión), para estimular el desarrollo del razonamiento moral, la autonomía y la capacidad de autocontrol en sus hijos (Hoffman y Salzstein, 1967;

Aronfreed, 1976; Speicher-Dubin, 1982). También va en esta misma línea la investigación de Petersen (1977) que tenía como objetivo relacionar el desarrollo moral del adolescente con el poder familiar, el apoyo familiar y el desarrollo moral de los padres, llegando a la conclusión de que un **alto apoyo** por parte de los **padres** daba como resultado un **alto nivel de desarrollo moral** en los **hijos**, siempre y cuando los padres utilizaran niveles medios de poder asertivo, altos niveles de inducción y, en muy pocas ocasiones la retirada del afecto.

Por otra parte, Hetherington, Cox y Cox (1982) trabajaron durante varios años con un grupo de familias para estudiar la repercusión de la conducta de los padres en el comportamiento de sus hijos y llegaron a la conclusión de que éste puede ser de diversa índole según se analicen los efectos a corto o largo plazo. En este caso el impacto está relacionado con el grado en que las interacciones posibiliten u obstaculicen el desarrollo de las destrezas, la interiorización de los valores morales y los procesos de autorregulación del pequeño, elementos vinculados a la utilización de **técnicas inductivas** por parte de los padres que como planteamos en párrafos anteriores, potencian la interiorización de las normas y valores morales. A corto plazo, el impacto está en función de la utilización de técnicas de **poder asertivo** y de métodos imperativos que se asocian con la **capacidad de obedecer** por parte del niño únicamente cuando los padres están presentes. Es decir, se confirma una vez más que la **socialización**, orientada a la **construcción de reglas, normas y valores** dentro de un **marco de trato igualitario** en la **relación padres-hijo**, favorece el **desarrollo de la autonomía moral**.

También se ha encontrado que la solución de conflictos con los padres ejerce una gran influencia sobre el componente moral y sobre el desarrollo moral específicamente. Al respecto Döbert y Nunner-Winkler (1985) destacan que una clara orientación ética interpersonal, el modo de tratarse las parejas entre sí, el respeto mutuo y la utilización de elementos morales explícitos en la solución de conflictos, conforman un clima de aprendizaje moral que ejerce un impacto importante sobre el desarrollo moral y cognitivo. Sin embargo, dichos autores subrayan que un determinado **clima moral** es una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar un **desarrollo moral adecuado**, pues para lograr **niveles más altos de razonamiento moral** se necesitan además, ciertas condiciones específicas entre las que cabe destacar las **orientaciones de valor** de los **padres** o las **relaciones positivas** entre **padres e hijos**, las cuales son de suma

importancia en el desarrollo de estructuras postconvencionales. Precisamente una investigación realizada por Holstein (1972) sobre el razonamiento moral de 53 familias de clase social media y baja con hijos adolescentes, encontró que los padres con una estructura de razonamiento moral postconvencional se diferenciaban de los convencionales porque **estimulaban** mucho más la **participación** de sus **hijos** en la **toma de decisiones** y porque dedicaban más tiempo a la **discusión de dilemas morales**, relacionándose a su vez dichas características con un **nivel superior de razonamiento moral** en los hijos.

#### 8.4 Conclusiones

De la revisión de los planteamientos relacionados con el desarrollo moral, se derivan las siguientes conclusiones:

1. La interacción entre iguales, debido a la mayor reciprocidad que genera, se considera como el contexto ecológico principal y privilegiado para desarrollar la competencia socioemocional, imprescindible para un adecuado desempeño del papel adulto y concretamente para los repertorios más sofisticados.
2. El razonamiento moral hace referencia a los procesos lógicos que utiliza el sujeto para construir libre y progresivamente los principios morales racionales que regularán su conducta, siendo fundamental en dicho proceso la experiencia de interacción social. Por su parte la acción moral, se produce como consecuencia de la comprensión y decisión personal, consciente y autónoma de asumir esos principios de moralidad y actuar de acuerdo con ellos.
3. La relación entre razonamiento moral y conducta moral es compleja, existiendo entre ellos una implicación psicológica; por lo tanto, se debe trabajar de forma conjunta no sólo los aspectos cognitivos sino también las variables personales y afectivas que inciden en dicha relación, destacando entre otras variables: el nivel de autonomía, la capacidad de autocontrol, el manejo de las emociones y variables contextuales como la atmósfera moral del grupo en el que se produce la conducta.
4. Para potenciar el desarrollo del razonamiento y la conducta moral desde los centros educativos, es necesario ir más allá de las clases teóricas sobre educación moral, generando intervenciones que incluyan: a. La discusión de

dilemas que comprometan a los alumnos en la solución activa de problemas que impliquen una controversia moral; b. La participación en proyectos de servicios tales como la tutoría a un compañero o experiencias de trabajo voluntario o comunitario en alguna institución de asistencia social, que favorecen la sensibilidad moral, ayudan a superar los estereotipos negativos y contribuyen a la superación del egocentrismo.

5. Un entorno familiar seguro y afectivo que oriente el proceso de socialización hacia la construcción de reglas, normas y valores dentro de un marco democrático y participativo en la relación padres-hijos, favorecerá el desarrollo del razonamiento moral, la autonomía moral y la capacidad de autocontrol en los adolescentes.
6. Por su parte, un entorno familiar que no ofrece afecto y seguridad básica y que orienta el proceso de socialización con actitudes autoritarias y poco democráticas en las relaciones padres-hijos, afectará negativamente su nivel de desarrollo y conducta moral, interfiriendo en el establecimiento de la confianza básica en los adultos y en las personas en general, desarrollando una visión negativa de sí mismos y del mundo, que en muchas ocasiones les lleva a comportarse con conductas agresivas, de retraimiento y/o antisociales, siendo el tema de la tercera parte.

## TERCERA PARTE: CONDUCTA ANTISOCIAL, CONDICIONES DE RIESGO Y CONDICIONES PROTECTORAS EN LA ADOLESCENCIA.

### Capítulo 9: CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS CONDICIONES DE RIESGO Y DE LAS CONDICIONES PROTECTORAS EN LA ADOLESCENCIA.

Tradicionalmente se ha considerado la adolescencia como un período de especial conflictividad, pero lo cierto es que la mayoría de los adolescentes atraviesan este período vital sin grandes crisis o problemas. Sólo una minoría manifiesta su rechazo ante determinados aspectos de la sociedad mediante formas consideradas socialmente negativas: abuso de drogas, delincuencia, conductas violentas, vandalismo, conductas agresivas, etc., y aunque el número de adolescentes que buscan su identidad de forma contracultural es pequeño, su comportamiento resulta muy llamativo y es motivo de preocupación para los padres, educadores y diferentes agentes sociales.

Para desarrollar este capítulo es necesario hacer una serie de consideraciones:

- a. Las **condiciones de riesgo** son eventos que ocurren tempranamente en la vida y predicen la consecuencia posterior, aunque su relación causal es poco clara. También son aquellas que aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social.
- b. Las **condiciones protectoras** son aquellas que disminuyen dicha probabilidad convirtiéndose en compensadoras del riesgo (Cicchetti y Rizley, 1981; Jessor, 1992).
- c. El **desarrollo** en general y el desarrollo de los adolescentes en particular, no debe limitarse a la maduración individual, sino que la perspectiva evolutiva debe considerar dos componentes esenciales: 1) El **contexto social** para el desarrollo del individuo y 2) Los **procesos dinámicos** implicados en el desarrollo (Belsky, Lerner & Spanier, 1984).
- d. Es decir, el desarrollo está influenciado por el contexto en el cual éste tiene lugar (Bronfenbrenner, 1979) y desde el nacimiento hasta la edad adulta el ser humano participa en contextos sociales cada vez más amplios y complejos en términos de la naturaleza de las relaciones entre las personas y de las demandas específicas y desafíos que surgen en un contexto particular.

- e. Los impactos relativos de estos contextos particulares pueden variar a través de la vida, pues el **desarrollo** se concibe como un proceso transaccional que implica **continuas interacciones** entre el **individuo** y los diferentes **contextos sociales** (Sameroff, 1975).
- f. Dichas interacciones o relaciones entre el individuo y los diferentes contextos implican **influencias recíprocas** (Lerner & Spanier, 1980). Es decir, la adaptación del ser humano está en función tanto de la influencia socializante de varios contextos sobre la persona como de la probabilidad que tiene ésta de influir en el contexto (Lerner, 1982).
- g. En general, en la **adolescencia** se experimenta un aumento de las expectativas y demandas sociales debido en gran parte a los cambios en el tamaño, la apariencia y la conducta. Esta situación puede ser considerada como una **crisis** o un **desafío**, generando estrés que puede disminuir el desarrollo o revelando recursos y oportunidades de crecimiento y madurez (Garbarino, 1985).
- h. El **resultado** en una dirección u otra va a estar en **función** de la **interacción entre la capacidad individual para enfrentarse con los nuevos retos, la disponibilidad de recursos sociales y la cantidad de desafíos en la situación** (Lazarus & Launier, 1978). En pocas palabras, la adaptación va a resultar de un buen balance entre el poder del adolescente y el poder de la situación.

### 9.1 Condiciones de Riesgo y Condiciones Protectoras en la Adolescencia

En línea con las consideraciones anteriores está el planteamiento de Albee que realizó uno de los primeros intentos de categorizar las **condiciones protectoras** y de **riesgo**, destacando cinco elementos que con propósitos descriptivos presenta en una ecuación formulada de la siguiente manera: *“un aumento de los determinantes orgánicos y del estrés contribuye a aumentar la incidencia de los problemas; factores que se sitúan por tanto en el numerador de la fracción. Mientras que un aumento en las habilidades de afrontamiento, la autoestima y los grupos de apoyo disponibles contribuye a reducir dicha incidencia; factores que se sitúan por tanto en el denominador de la fracción”* (Albee, 1982, p.107).

$$\text{Incidencia del Problema} = \frac{\text{Factores orgánicos + estrés}}{\text{Habilidades de afrontamiento + autoestima + grupos de apoyo}}$$

**Werner** y sus colaboradores (Werner & Smith, 1982) también encontraron condiciones similares a las planteadas por Albee. Por ejemplo, plantean que **factores constitucionales** (como el temperamento) juegan un papel **importante** en el desarrollo en la **infancia**, siendo indispensable para las interacciones familiares (contexto primario para el desarrollo temprano); por su parte, la **escuela y los factores cognitivos** son **claves** para la adaptación durante la **niñez media**, pues a medida que los niños comienzan a asistir a ella es fundamental su habilidad para conseguir resultados; y en la **adolescencia** (cuando el grupo de pares y otros aspectos de ese contexto social se vuelve crucial), la **habilidad** para desarrollar **relaciones interpersonales** al igual que **sentimientos de bienestar acerca de uno mismo**, se convierten en factores dominantes. Además, destacan que las relaciones con los padres son importantes a lo largo de este período de edad, pero las formas específicas cambian con el tiempo. Lo verdaderamente relevante es que en cada fase de la vida, parece que los factores trascendentales en las personas son aquellos que destacan en el contexto social en cada período evolutivo.

Otros autores (Garmezy, 1985; Masten & Garmezy, 1985) investigando la resistencia de los niños al estrés, encontraron tres grandes conjuntos de variables que operan como **condiciones protectoras**: 1) Rasgos de personalidad como **autonomía**, **autoestima** y una **orientación social positiva**; 2) Cohesión familiar, cordialidad y ausencia de discordias y peleas y 3) Tener a disposición sistemas de apoyo externo que estimulen y valoren los esfuerzos de afrontamiento de los niños, variables consideradas como opuestas a las condiciones de riesgo.

Aunque las diferentes aproximaciones generales a la conceptualización de las condiciones protectoras y de riesgo nos conducen a elementos comunes entre los que se destacan la interacción individuo-medio ambiente, enfatizando el papel activo de la persona y la influencia bidireccional que se establece entre ellos, ha sido en el emergente campo de la **psicopatología evolutiva** donde se ha propuesto la necesidad de examinar los patrones de adaptación **integrando** tanto los “**resultados**” como los “**procesos**”, a partir de una variedad de bases teóricas y empíricas (Greenspan, 1981; Sroufe & Rutter, 1984; Cichetti & Schneider-Rosen, 1986; Cichetti, 1989). Dichos autores han subrayado los modelos adaptativos y

organizacionales de desarrollo (centrados principalmente en infantes y niños) según los cuales el efecto de las situaciones vividas en un determinado momento evolutivo está en relación con la influencia que tales situaciones tienen en las tareas y competencias críticas de esa edad en concreto (Cicchetti, 1989). Así, tal como planteábamos en el primer capítulo al abordar la psicopatología evolutiva, cuando un niño se desarrolla normalmente, las competencias que va adquiriendo en los primeros niveles le sirven de base para las adquisiciones posteriores, quedando integradas en éstas. En caso contrario, las dificultades para resolver una tarea evolutiva crítica obstaculiza el normal desarrollo de las siguientes. Este planteamiento ha recibido un sólido respaldo proveniente de las investigaciones sobre los **efectos de la violencia** en los **niños**, encontrando como variables que desempeñan un papel fundamental en estos efectos, la edad en la que se produce y las oportunidades que se le ofrezcan al pequeño para resolver las tareas evolutivas a pesar de dicha violencia.

*“La competencia que resulta de una adecuada solución de las tareas evolutivas críticas hace al niño menos vulnerable a los efectos negativos de las diversas situaciones de riesgo social; pudiéndose considerar, por tanto, como una condición evolutiva compensadora. Por el contrario, la deficiencia resultante de una inadecuada solución de las tareas críticas aumenta la vulnerabilidad del niño, pudiéndose considerar, por tanto, como una condición de riesgo”* (Díaz-Aguado, 1996, Vol I, p.33). Es decir, este enfoque va más allá de la simple enumeración de los factores analizando también los mecanismos y procesos protectores que son fundamentales para la prevención. En este sentido se ha encontrado que los procesos que desarrollan la competencia socioemocional evaluada a través de la capacidad para resolver problemas sociales, la adopción de perspectivas o capacidad de ponerse en el lugar del otro, el establecimiento de relaciones sociales gratificantes con sus pares y la ausencia de sesgos de atribución hostil, también se convierten en variables protectoras al favorecer la adaptación socioemocional.

Centrándonos más concretamente en la **adolescencia**, un marco conceptual para comprender su adaptación (o falta de ella) es analizar su **línea evolutiva** como resultado de la interacción entre lo que el adolescente lleva en este período (trayectoria evolutiva individual) y la naturaleza de los cambios y recursos disponibles durante el mismo. La trayectoria evolutiva hace referencia a los patrones de crecimiento o desarrollo, al camino que una persona ha recorrido y que probablemente recorrerá en el futuro, implicando algún sentido de dirección (positiva o negativa, maduración o regresión, salud o enfermedad), que lógicamente

influirá en el desarrollo de la capacidad adaptativa, evaluada tanto por el bienestar psicológico como por el éxito adaptativo (Kohlberg et al., 1972). Esto requiere identificar: 1) Las características individuales y capacidades que podrían ser consideradas como puntos fuertes o débiles; 2) Los recursos sociales disponibles antes y durante la transición; 3) Los cambios específicos (y demandas) que se producen durante las transiciones, unido a las capacidades y respuestas de afrontamiento necesarias para la adaptación y 4) La interacción entre los cambios y los recursos que pueden conducir a determinados resultados.

Para desarrollar mejor los elementos anteriores vamos a agruparlos en dos grandes bloques: 1) **Condiciones individuales** que incluyen: género, factores psicológicos como la autoestima, los sentimientos de control y autoeficacia, modelos internos básicos, competencia socioemocional, y procesamiento de la información social y 2) **Condiciones sociales** que incluyen: contexto familiar, contexto escolar, cambios o modificaciones en el entorno, sociedad en general y medios de comunicación.

### 9.1.1 **Condiciones Individuales**

#### 9.1.1.1 Género

Una importante diferencia en género es que el diagnóstico de **desórdenes de conducta** es tres veces más probable para los chicos que para las chicas (Graham, 1979) y los niños que manifiestan estos problemas en la niñez media (etapa de educación primaria) pueden convertirse en adolescentes delincuentes y adultos antisociales. En general, la mayoría de problemas de **psicopatología** durante la **adolescencia** tienen una **incidencia más alta** entre los **chicos** que entre **chicas**, mientras que en la adolescencia media casi todas estas ratios parecen invertirse excepto para los desórdenes de personalidad y esquizofrenia (Werner & Smith, 1982). Algunos autores postulan como posible explicación a este fenómeno que los chicos son más vulnerables a un amplio rango de riesgos físicos, y que probablemente exista un paralelo biológicamente determinado de mayor susceptibilidad a riesgos psicológicos, quizá mediado en parte por la mayor incidencia de problemas neuroevolutivos en los chicos (Brothwood, Wolke, Gamsu, Benson & Cooper, 1986).

Por otra parte, otros investigadores han encontrado que los **chicos** tienen más problemas que las chicas de desarrollar disturbios emocionales y conductuales, cuando están expuestos a marcada discordia familiar y la diferencia se acentúa en la medida que la discordia les implica directamente. Así, Hetherington, Cox y Cox (1982) encontraron que era más probable que los padres se pelearan en frente de los chicos que de las chicas; cuando una familia se rompe es más probable que los hijos queden a cargo de una institución para su cuidado que las hijas, aumentando de esta forma el riesgo de desarrollar alguna patología; también es más frecuente que los chicos reaccionen con conducta disruptiva y de más oposición que las chicas (Maccoby & Jacklin, 1974, 1980) y finalmente, los datos del estudio de Dunn y Kendrick (1982) sugieren que las madres eran más punitivas con los hijos que con las hijas y lo eran durante más tiempo, respuesta que probablemente aumentaba la conducta negativa.

De los datos anteriores parece inferirse que hay una cierta protección ofrecida por ser mujer, pero no debemos olvidar que tanto las variables de riesgo como protectoras no constituyen absolutos que son independientes de la valoración de la persona y del procesamiento de las experiencias, es decir, son un complejo de interacciones que se influyen mutuamente y aún hace falta más investigación al respecto.

#### 9.1.1.2 Factores Psicológicos

- ***Modelos Internos Básicos y Autoestima***

Hay un gran cuerpo de literatura que respalda la importancia del concepto y los sentimientos acerca de uno mismo, del ambiente social y de la habilidad para enfrentar los cambios vitales y controlar lo que a uno le suceda. Estos conceptos y sentimientos son tanto cognitivos como afectivos y se han utilizado diferentes términos para hacer referencia a ellos. Por ejemplo, **autoestima** (Harter, 1983); **autoeficacia** (Bandura, 1977); **modelos internos de relaciones** (Bowlby 1969/1982; Bretherton, 1985); **autoconcepto** (Epstein, 1980); y expresado en sentido negativo, **indefensión aprendida** (Seligman, 1975).

Los estudios realizados en este sentido indican que las primeras relaciones afectivas que el niño establece con las personas más significativas ejercen una gran

influencia en la construcción de los modelos representacionales que incluyen lo que se puede esperar de los demás y de sí mismo, constituyéndose en los modelos básicos con los que se relacionará con los otros y consigo mismo, ejerciendo una gran influencia en su comportamiento.

No se conocen resultados a largo plazo de investigaciones sobre los efectos de un **apego seguro** en los primeros años, pero los estudios disponibles de datos prospectivos a corto plazo (Bretherton, 1985) desde el recuerdo retrospectivo de los adultos (Main et al., 1985; Ricks, 1985) y desde estudios intergeneracionales con poblaciones de alto riesgo (Rutter, 1989) sugieren que la experiencia temprana de un apego seguro **aumenta** la probabilidad de que el pequeño crezca con **sentimientos de autoestima y autoeficacia**. Además, las **relaciones armoniosas** y seguras de los **padres** o personas significativas con el niño le **permiten crear** unas **expectativas positivas** de los **demás** y de **sí mismo**, situación que favorece el acercarse al mundo con seguridad y confianza, hacer frente a los problemas o dificultades con eficacia y solicitar ayuda de los demás o proporcionársela (Bowlby, 1982; Crittenden, 1992), aportando un grado de protección contra los ambientes de riesgo que le pueden surgir posteriormente en la vida.

Pero no todos los niños reciben los cuidados y el afecto que necesitan, situación que les lleva a desconfiar de los adultos y de las personas en general, desarrollando entonces una visión negativa del mundo y aprendiendo a responder ante él con conductas agresivas o de retraimiento, que lógicamente afectará el normal desarrollo de su competencia socioemocional, conduciéndole a una espiral escalonada en la que sus dificultades emocionales y conductuales se van acrecentando a medida que se desarrolla, pudiendo convertirse en un adolescente de riesgo y en un adulto con graves problemas de adaptación.

Afortunadamente el **autoconcepto** y la **autoestima** no son **entidades estáticas** sino que se van modificando de acuerdo con la naturaleza de las experiencias que la persona se encuentre a lo largo de su ciclo vital. Por lo tanto, *“para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender: 1) a confiar en sí mismo y en los demás; 2) a predecir, interpretar, y expresar lo que sucede; 3) así como a estructurar de*

*forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás”* (Díaz-Aguado, 1996, Vol. I, p.34).

- ***Sentimientos de Control y Autoeficacia***

Los sentimientos de **control** y **autoeficacia** constituyen uno de los **elementos claves** en el **bienestar psicológico** de los seres humanos, pues además de ser considerados como una de las competencias básicas que se deben adquirir en los primeros años (siguiendo los planteamientos de la psicopatología evolutiva analizados en el capítulo 1), son imprescindibles durante toda la vida al permitirnos orientar y guiar nuestra conducta en función de los objetivos que previamente nos hallamos trazado, aportando la **motivación intrínseca** necesaria para ser persistentes en el logro de tales objetivos. Si esto se ha conseguido, será más evidente en la **adolescencia**, momento crucial en el que el chico y la chica sentirán que pueden controlar su vida, sus sentimientos, sus emociones y que son capaces de trazar un proyecto vital y llevarlo a cabo, haciendo frente a las dificultades con actitud segura y eficaz. Por el contrario, cuando no se ha logrado desarrollar un adecuado sentimiento de control y autoeficacia, el adolescente puede presentar conductas de riesgo (consumo de drogas, alcohol, tabaco, conducción temeraria, embarazos no deseados, fugas, etc.) que pueden cumplir **funciones psicológicas importantes** como establecer la autonomía de los padres, asumir un estatus de adulto, ser reconocido y aceptado por el grupo de iguales, manejar la ansiedad, reafirmar que es dueño de su propio destino, etc. Es decir, un **adolescente** con un **adecuado sentimiento de control y autoeficacia**: a) Desarrollará su capacidad de autonomía; b) Despertará su curiosidad; c) Tendrá deseo de aprender por sí mismo; d) Enfrentará las dificultades con seguridad y eficacia y e) Disfrutará con sus logros (Harter, 1978). Por su parte un **adolescente** que **no** ha desarrollado un adecuado **sentimiento de control y autoeficacia**: a) No desarrollará su autonomía; b) Tendrá poca tolerancia a la incertidumbre; c) Responderá ante las dificultades con ansiedad y de forma ineficaz; d) Anticipará resultados negativos; e) Carecerá de pautas adecuadas para controlar su propia conducta; f) Dependerá mucho de la aprobación de los demás (Harter, 1978; Cichetti y Beeghly, 1987; Aber y Allen, 1989).

Por otra parte, se ha encontrado que el **cumplimiento de tareas** de una clase o de otra es una **variable protectora** ya que puede conducir a desarrollar una alta autoestima

y sentimientos de autoeficacia. Tradicionalmente se ha afirmado que la motivación de eficacia parece estar en estrecha relación con la calidad de las interacciones que se establecen en el marco escolar (Harter y Zigler, 1974). En este sentido Quinton et al., (1984) han estudiado los beneficios de las **experiencias positivas** de la **escuela** y sugieren que las “tareas” deben interpretarse muy ampliamente, teniendo en cuenta que los beneficios se pueden derivar de un amplio rango de “talentos” o “habilidades” que incluyen: éxito social, asumir posiciones de responsabilidad (delegado del curso, capitán del equipo) y éxito en temas no académicos como el deporte o la música al igual que el tradicional rendimiento académico. Otras investigaciones han encontrado lo mismo (Rutter et al., 1979; Werner & Smith, 1982).

- **Competencia Socioemocional y Grupo de Pares**

Tal como planteábamos al abordar el desarrollo social, el ser humano crece en el seno de diferentes grupos sociales en los que poco a poco va aprendiendo las habilidades necesarias para relacionarse con los demás y consigo mismo. El primero de esos grupos es la familia en cuyo interior se adquiere la seguridad o inseguridad básica que permitirá al niño, y posteriormente al adulto, confiar en los demás y a su vez sentirse una persona digna de confianza. A medida que crece, ese papel fundamental pasa a ejercerlo el **grupo de iguales** que se convierte en el **entorno ideal** para el **aprendizaje** de **nuevas** y más **sofisticadas estrategias de interacción social**, indispensables para desempeñar el papel de adulto de una manera eficaz. Es precisamente la adolescencia el momento evolutivo donde más se hace evidente la necesidad de pertenecer y ser aceptado por un grupo de pares, siendo entonces fundamental desplegar toda la competencia socioemocional adquirida en sus relaciones en su etapa escolar, pues recordemos que la aceptación social de los compañeros durante la educación primaria predice la adaptación que tendrán los chicos y chicas en la adolescencia (Morrison y Masten, 1991). De esta forma, la competencia socioemocional entendida en sentido amplio como la capacidad para relacionarse con los otros de una forma sensible, positiva, cooperativa y armoniosa (Pastor, 1981; Rubin, 1981; Main y Weston, 1981) proyectando un impacto positivo y eficaz sobre los otros, dada la reciprocidad que caracteriza las relaciones con los iguales, puede convertirse en una **condición protectora** si efectivamente el adolescente ha desarrollado en el curso de su vida un nivel adecuado de dicha competencia en cuyo caso será **aceptado y popular** entre los demás, presentando varias de las siguientes

**características:** elevada autoestima, poseen un concepto positivo de sí mismos, son sociables, gozan de buena reputación, son alegres, comunicativos, activos, cooperadores, se preocupan por los demás, muestran empatía hacia los demás, son tranquilos y serenos, entre otras (Gifford y Dean, 1990; Miller, 1991; Wise, Bundy y Wise, 1991).

Si por el contrario, el adolescente ha visto obstaculizado su aprendizaje de la competencia socioemocional, esta situación se convertirá en una **condición de riesgo** al limitar las vivencias y experiencias positivas que se derivan de la grata interacción con los iguales y al aumentar la probabilidad de unirse a **grupos desviados** en los que intenta encontrar la aceptación que tanto necesita y llenar a su vez los sentimientos de pertenencia, dando como resultado el **rechazo** por parte de los **compañeros**. En el rechazo parece existir un proceso de influencia recíproca que se convierte en la base de la espiral escalonada que explica el alto valor predictivo de este índice sociométrico en relación con problemas de adaptación en la vida adulta como son: el suicidio (Stengle, 1971); la delincuencia (Roff y Wirt, 1984) o problemas que requieren asistencia psiquiátrica (Cowen et al., 1973; Roff y Wirt, 1984). Un **adolescente rechazado** por sus compañeros puede presentar varias de las siguientes **características:** falta de habilidad para expresar aceptación hacia los demás; tendencia a expresar rechazo; incapacidad para establecer relaciones simétricas de colaboración; dificultad para afrontar altos niveles de incertidumbre; problemas de relación con figuras de autoridad; desmesurada necesidad de llamar la atención sobre sí mismo, incapacidad para adaptarse a las situaciones grupales, entre otras.

- ***Procesamiento de la Información***

En el desarrollo de este capítulo sobre las condiciones de riesgo y protectoras en la adolescencia, hemos enfatizado en la importancia de ir más allá de la enumeración de la variable como tal (baja autoestima, problemas familiares, etc.) profundizando en los mecanismos y los procesos que convergen en la interacción individuo-variable de riesgo, para finalmente dar como resultado una conducta de riesgo o una conducta adaptada a pesar de las dificultades. Para avanzar en esta dirección un enfoque muy esclarecedor y actual para analizar la conducta agresiva en niños y adolescentes es el desarrollado por Kenneth Dodge (1980, 1985, 1986) sobre un **Modelo de Respuesta Social Adecuada**, tomando como base el **procesamiento de la información social**. Tal como planteábamos

en el capítulo 1, dicho modelo plantea una secuencia de cinco pasos cognitivos que son necesarios pero no suficientes para que una persona actúe de forma eficaz ante diferentes situaciones y estímulos sociales. Son los siguientes: 1) Codificación de la información social relevante; 2) Interpretación de esa información; 3) Generación de varias respuestas; 4) Evaluación de las consecuencias potenciales de cada una de las soluciones generadas y 5) Actuación, que incluye la elección y aplicación de la solución elegida.

En diferentes investigaciones llevadas a cabo con este enfoque (Dodge, 1980; Dodge y Newman, 1981; Richard y Dodge, 1982; Dodge y Frame, 1982) encontraron que los sujetos agresivos tienen problemas en todo el proceso porque recogen menos información, la interpretan de forma sesgada atribuyendo intenciones hostiles a los otros, generan menos soluciones y además son más agresivas que prosociales o cooperativas; evalúan positivamente dichas soluciones porque esperan más recompensas por comportarse agresivamente que prosocialmente, y finalmente carecen de muchas de las habilidades tanto académicas como sociales imprescindibles para alcanzar lo que desean por medios pacíficos y cooperativos, pues la mayoría tienen pobres hábitos de estudio, dificultades para hacer amigos y dificultades en las situaciones rutinarias de interacción social con sus compañeros (Asher, Renshaw y Geraci, 1980; Dishion, Loeber, Stouthamer, Loeber y Patterson, 1984).

Siguiendo este enfoque centrado en el procesamiento de la información, otro planteamiento interesante es el desarrollado por **Huesmann** (1987) cuyo postulado básico es que la **conducta social** está **controlada** por unos programas o “**guiones cognitivos**” que se aprenden durante los primeros años de desarrollo, se almacenan en la memoria y posteriormente se utilizan como una guía para el comportamiento y la solución de problemas sociales. Este guión es el que indica qué eventos sucederán en el medio ambiente, cómo comportarse en respuesta a dichos eventos y qué resultados o consecuencias se derivarán de esas conductas. Concretamente plantean que hay **cuatro formas** que permiten **mantener la conducta agresiva** aunque las consecuencias que se deriven sean objetivamente negativas: a) Evaluación falsa de los resultados; b) Falta de habilidad para generar guiones alternativos; c) Alteración del esquema de evaluación para hacer la agresión más positiva y d) Organización del medio ambiente para lograr mayor aceptación de las conductas agresivas.

Se ha encontrado que estos déficits o problemas en el procesamiento de información permiten predecir la conducta en situaciones reales, siendo especialmente significativos los **errores** en la **interpretación** de la **información** y en la **anticipación** de sus posibles **consecuencias** (Dodge, 1985), situaciones que podrían explicar el rechazo que experimentan muchos preadolescentes y adolescentes tanto agresivos como no agresivos al no tener en cuenta las consecuencias de sus conductas (Rubin y Krasnor, 1986). También, al comparar la **anticipación** de **consecuencias** ante situaciones hipotéticas entre adolescentes rechazados y aceptados, se ha encontrado que los primeros anticipan consecuencias más positivas de las estrategias agresivas o antisociales y esperan resultados más negativos de las estrategias prosociales (Asarnow y Callan, 1985; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Crick y Ladd, 1990). Otros estudios en esta dirección sugieren que los **adolescentes rechazados** presentan las siguientes **características**: a) Escasas expectativas de autoeficacia (Wheeler y Ladd, 1982); b) Desconfianza para alcanzar sus objetivos (Ladd y Asher, 1985); y c) Desconexión entre objetivos y estrategias (Selman y Demorest, 1984).

Los problemas en el procesamiento de la información mencionados anteriormente tienen mucha relación con los **sesgos cognitivos** que presentan **personas adultas** con **perturbaciones emocionales** detectados en el área clínica a partir de una serie de cogniciones o distorsiones cognitivas que afectan la conducta del individuo al determinar en gran medida su forma de estructurar el mundo. Entre ellas cabe destacar (Beck, 1976; McKay et al, 1981):

- **Inferencia Arbitraria**: Proceso de adelantar una determinada conclusión en ausencia de la evidencia que la apoye o cuando la evidencia es contraria a la conclusión.
- **Centración o visión de túnel**: También llamada “abstracción selectiva”, hace referencia al hecho de centrarse en un detalle extraído fuera de su contexto el cual exagera y distorsiona al ignorar otras características más relevantes de la situación y al no visualizar todo el espectro de elementos que lo matizan o compensan, conceptualizando todas sus experiencias en base a ese fragmento.

- Pensamiento Absolutista y dicotómico: Se manifiesta en la tendencia a clasificar todas las experiencias según una o dos categorías opuestas; es decir, perciben la realidad en términos de “blanco o negro”, “todo o nada”, sin aceptar puntos intermedios.
- Generalización Excesiva o sobregeneralización: Proceso de elaborar una regla general a partir de uno o varios hechos aislados, aplicando de forma equivocada los términos “todos”, “nunca”, “siempre”, etc., al referirse a principios que deberían formularse en términos parciales “algunos” “de vez en cuando”, “a veces”, etc.
- Sesgos de Atribución Hostil: Tendencia a interpretar la conducta de los demás como dirigida negativamente y de forma intencional hacia sí mismo o hacia el propio grupo.
- Maximización y minimización: Reflejados en los errores cometidos al evaluar la significación o magnitud de un evento, conduciéndoles al fatalismo, percepción de falta total de control sobre los acontecimientos vitales (maximización del hecho en sí) y/o a la indefensión, pasividad y desánimo (al minimizar sus potencialidades y recursos).
- Confusión de las emociones con la realidad: Hace referencia a la creencia de que todo lo que se siente como verdadero, efectivamente lo es.

Como mencionábamos en párrafos anteriores, estas cogniciones afectan la forma de estructurar el mundo y por ejemplo la **creencia** en un **mundo justo** permite a los observadores **devaluar inocentes** y ayuda a la gente a sentirse segura, puesto que en un mundo justo ellos no serán víctimas del azar o del sufrimiento impredecible. También se han encontrado este tipo de perturbaciones en las formas más severas de fanatismo e intolerancia entre jóvenes y adultos (Adorno et al., 1950; Allport, 1954; Glock et al., 1975), conductas alimentadas con frecuencia por “**ideologías**” que contribuyen a la exclusión de los otros del universo moral, cumpliendo importantes **funciones psicológicas**: puede guiar a la gente que se siente indefensa, perdida y sola para que se junten con otras en una causa común (nosotros), también puede identificar a los “enemigos” (los otros) que supuestamente interfieren ya sea por sus acciones o simplemente por su existencia con el cumplimiento de la ideología y con el mejoramiento de la nación o de la humanidad. Quienes tienen esta visión del mundo que en sociología se denomina “*percepción etnocéntrica-exocéntrica de la realidad*” “*creen que todo “lo*

*nuestro” y que todos “los nuestros” son buenos por definición. Lo cual supone necesariamente que, a juicio de ellos, todo lo ajeno y diferente sea por definición, malo”* (Martín Serrano, 1998, p.12-13).

En la **prevención y superación** de tales sesgos cognitivos juegan un papel muy importante la exposición de los niños a más gente, situación asociada con menos ansiedad ante los extraños (Shaffer, 1979); también la experiencia y educación de los niños en su interacción con sus padres, con otros adultos y posteriormente con sus pares, afecta su evaluación de las personas y su orientación hacia el ser humano en general. Un patrón de cuidado del pequeño que enfatice el **calor**, el **afecto** y que lo guíe hacia el **servicio** a los **demás**, en contraste con el control autoritario centrado en el funcionamiento y logro individual, es una **variable protectora**, pues contribuye a la **orientación prosocial** y al **desarrollo** de la **empatía** (Staub, 1979; 1986). En contraste, la frialdad de los padres, la hostilidad, el rechazo, el control autoritario y especialmente el control punitivo (como el castigo físico), contribuyen a la agresión (Eron, 1982; Parke & Slaby, 1983; Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984), constituyéndose por tanto en una variable de riesgo. En general, tanto en la niñez como en la adolescencia todas las acciones encaminadas al **desarrollo y fortalecimiento** de la **tolerancia** hacia uno mismo y hacia los demás, se consideran condiciones protectoras por cuanto ésta *“además de ser un importante objetivo educativo en sí mismo, es una condición necesaria para el bienestar psicológico y para la adaptación social”* (Díaz-Aguado, 1996, Vol. I, p.39).

### 9.1.2 Condiciones Sociales

El **contexto social** también ejerce una marcada **influencia** en el **desarrollo del ser humano**, produciendo resultados específicos en una persona dependiendo de las características individuales y de los rasgos de ese ambiente sociocultural. Generalmente, los cambios a este nivel producen dificultades para el individuo que requieren alguna habilidad de afrontamiento; por ejemplo, las transiciones escolares no son difíciles para algunos y para otros son verdaderamente traumáticas; el cambio de la escuela primaria al instituto de secundaria suele ser difícil para la mayoría, aunque lo es más para las chicas que para los chicos, y el divorcio de los padres es otro cambio en el contexto social que suele ser con frecuencia difícil para la gente joven, aunque en determinados casos aporta una oportunidad de maduración.

Hay una serie de **circunstancias sociales** que han sido consideradas por diferentes autores como **indicadores de riesgo**, reconociendo que dada la complejidad de la conducta humana, no se puede hablar desde una perspectiva unicausal sino de constelaciones o acumulación de factores que finalmente producen como consecuencia la conducta indeseada. De esta forma Garmezy (1985) identifica como **condiciones de riesgo** que **influyen** en la **conducta desviada** de los **adolescentes** y **jóvenes** las continuas peleas entre la pareja al interior de la familia, bajo estatus social y pobreza, tamaño grande de la familia, patrón de criminalidad en los padres, desórdenes psiquiátricos de algún miembro de la familia (particularmente de la madre) y cuidado del niño a cargo de instituciones sociales. Por su parte, otros autores (Arana y Carrasco, 1980; Segura, 1985) destacan la importancia del **ambiente familiar**, el **nivel socioeconómico** y el **nivel cultural**. Otra **clasificación** que se propone de dichas condiciones de riesgo es: causas de **origen biológico** (debido a factores innatos o hereditarios); causas de **origen psicoeducativo** (alteraciones de los procesos internos y de enseñanza-aprendizaje del individuo) y causas de **origen sociológico** (nivel económico, cultural, etc.) (González, 1995 a). Vamos a desarrollar algunos de ellos.

- **Contexto Familiar:**

Se debe reconocer que la familia es una constante histórica de la humanidad, pues de una forma o de otra, siempre ha existido. Su **carencia** produce el **fenómeno** de la **anomia** cuyas consecuencias son cada vez más negativas, considerando que la familia es un grupo que le confiere al niño y a la niña su primera identidad personal y social, la autoevaluación, la autoestima, y en general el marco de referencia normativo. Basándonos en los planteamientos de Bowlby (1982) recordemos la trascendencia que tiene para el ser humano el desarrollo de modelos coherentes y de vínculos emocionales tempranos, pues de ellos dependerá la seguridad o confianza básica que estimulará o reducirá la capacidad del pequeño para ir afrontando acontecimientos frustrantes o las dificultades que se le presenten en su desarrollo.

De lo expuesto anteriormente se deduce el **poder potencial** que tiene la **familia** para convertirse en un elemento clave, favorecedor del crecimiento y desarrollo integral del niño y del adolescente y por tanto actuar como una **variable protectora**, o por el

contrario, convertirse en una **variable de riesgo** al obstaculizar dicho desarrollo y en este sentido la discordia en la familia ha sido identificada como un factor de vulnerabilidad a la vez que una buena relación padres-hijo se considera una condición protectora; también se afirma que *“los déficits afectivos y los errores educativos son tanto más graves cuanto más grave es la falta de cariño y cuanto más pronto se manifieste (...) La disciplina materna y paterna equilibrada o su ausencia, la afectividad serena o la privación afectiva, la coherencia familiar, la hostilidad o la indiferencia, la ausencia de unidad familiar (...), se asocian regularmente con un pronóstico sombrío o prometedor”* (González, 1987, p.80).

La diversidad de consecuencias que ocasiona la familia en sus miembros más jóvenes también fue reportada por Werner y Smith (1982) encontrando que mientras la ausencia permanente del padre y la madre por trabajo estaba relacionada con carácter fuerte entre las chicas de alto riesgo, esas mismas condiciones fueron destructivas para los chicos. Por su parte Patterson (1982) afirma que para los **preadolescentes** las prácticas de crianza de los padres juegan un importante papel en la determinación tanto de las conductas prosociales como desviadas de los chicos; y Wilson (1980) encontró que la estricta supervisión de los padres y la regulación de la actividad fuera de casa del grupo de pares de los hijos, reduce el riesgo de conductas delictivas en niños criados en ambientes de alto riesgo y en este sentido Patterson y Stouthamer-Loeber (1984) sugieren que quizá un entorno urbano es de más riesgo.

Lo cierto es que la **ausencia de límites por parte de la familia** es un **denominador común** en las situaciones de **inadaptación social**, independientemente de la clase social de pertenencia, pues en los grupos sociales más deprivados esta ausencia de límites se produce, en muchas ocasiones, por la falta de la presencia física de los padres y en grupos o clases sociales más acomodadas porque prevalece demasiado lo que se denomina “familia negociadora”. Concretamente, en el caso de niños y adolescentes con graves problemas de adaptación socioemocional se ha encontrado que *“el denominador común de todos estos niños o jóvenes, y posiblemente la causa de sus desajustes son las relaciones insatisfactorias que han mantenido con sus familias y con su entorno inmediato. Muchos de estos niños o jóvenes, entre otros acontecimientos traumáticos, son o han sido víctimas de abandonos, separaciones parentales, violaciones, malos tratos,*

utilizados para fines de lucro y aprovechamiento de los adultos” (Panchón y De Armas, 1996, p.249).

En síntesis, hay un amplio consenso entre diferentes autores en destacar una serie de **elementos característicos** de estos **ambientes familiares** (Olweus, 1980; McCord, J., 1983; Parke & Slaby, 1983; Patterson, 1986; McCord, 1986; González, 1989; Monge, 1992):

- Frialdad afectiva (pocas demostraciones de afecto, trato frío e indiferente).
- Desorganización familiar (malos tratos, rechazo, mal ambiente, conflictos en la pareja, huidas del hogar).
- Métodos de disciplina asistemáticos o inconsistentes (falta de autoridad, paternalismo, autoritarismo en exceso, permisividad hacia las conductas agresivas, incoherencia “intra-agente, es decir, los padres o responsables no tratan siempre los hechos punibles de la misma forma y/o no siguen una misma línea de amenazas y castigos y también se da la incoherencia “inter-agente”, es decir, los diferentes agentes socializadores, al igual que los padres, no responden de forma semejante a las mismas violaciones de las normas).
- Problemas graves de desestructuración familiar (abandono del hogar por parte de uno de los progenitores, creación de nuevas parejas, separaciones, etc.).
- Problemas graves transitorios (alcoholismo, prisión, drogadicción).
- Otros problemas derivados de causas psicofísicas (muerte, enfermedades nerviosas, inestabilidad psíquica, hospitalizaciones frecuentes).
- Familias numerosas (gran número de hijos, hacinamiento, problemas de vivienda ya que cuando hay demasiadas personas para vivir en poco espacio (sean familiares o no) estos genera falta de intimidad y hace que las relaciones se deterioren y en algunas ocasiones llegan a ser patológicas).

- Rechazo y malos tratos a los hijos por parte de los padres durante la infancia.
- Carencias en la preparación académica o dificultades intelectuales en algunos progenitores que traen como consecuencia una situación económica muy deteriorada, conflictos laborales, paro y también suele darse una despreocupación por la educación de los hijos o la no valoración de la escuela.

Además, la **carencia de familia** (porque no se posea o porque ésta no cumpla con sus funciones) y el abandono progresivo y social que ello supone, puede producir **consecuencias** nefastas para el futuro de los niños y adolescentes, entre las que cabe citar:

- Egocentrismo no superado.
- Comportamientos agresivos que se pueden canalizar en dos sentidos: introyectándola (inadaptación psíquica) o proyectándola (reacciones violentas contra el medio).
- Retraso en el desarrollo.
- Aumento de reacciones depresivas.
- Dificultades para la interacción y el contacto humano.
- Baja autoestima.
- **Contexto Escolar**

La escuela como otra institución social, cumple un gran papel a través de la escolarización, o proceso formal mediante el cual se educan y forman las nuevas generaciones dentro de las pautas culturales y las normas sociales consideradas deseables y aceptables al interior de una determinada sociedad. Cuando este proceso socializador discurre por los cauces “normales”, es decir cuando el **ambiente escolar es positivo** y de calidad se convierte en una **condición protectora**; por el contrario, un **ambiente escolar negativo** y de baja calidad (inadecuada preparación de los profesores, inestabilidad del equipo docente, poca motivación hacia su trabajo, falta de claridad respecto a su línea educativa, relaciones sociales tensas o poco fluidas entre alumnos y profesores, profesores y padres o profesores y profesores, etc.) puede influir en la dificultad o incapacidad de adaptación de los chicos y las chicas, en el absentismo escolar, en la poca o nula

integración social en su entorno más cercano, en el contacto con las familias, etc., convirtiéndose en una **grave condición de riesgo**.

En este sentido se ha encontrado que los **niños y adolescentes con problemas de adaptación social rechazan la escuela** y los valores que ella representa, porque son muy diferentes o algunas veces opuestos a los que encuentran en su grupo de pertenencia, sin que halla relación o cercanía entre lo que oferta la escuela y lo que viven cotidianamente en su hogar (González, 1992). Por lo tanto, es frecuente que esta situación se una a las condiciones familiares descritas anteriormente produciendo, entre otros resultados, el **fracaso escolar** al que suelen responder con absentismo, hacer novillos, fugas, etc., en un intento de huir de una fuente constante de frustración y de insatisfacción, privándose en consecuencia de disfrutar de diferentes experiencias que pueden ser protectoras. Por ello la **escuela debe enfatizar** aún más su **función integradora** y de **atención a la diversidad** mediante intervenciones psico-socioeducativas que permitan atender y afrontar las diferentes situaciones de riesgo, que si bien no tienen su origen en la escuela, es en ella donde se manifiestan las consecuencias y donde se puede llevar a cabo una adecuada **tarea de detección** y de **prevención**, siendo imprescindible plantear una **actuación global y coordinada** con los diferentes servicios sociales y comunitarios que atiendan y promuevan el desarrollo armónico e integral de todos los chicos y chicas desde una perspectiva ecológica-contextual.

Estas actuaciones son muy importantes tanto para los adolescentes denominados “de riesgo” como para todos los chicos y chicas en general, teniendo en cuenta que en la **temprana adolescencia** y coincidiendo con el paso del colegio de primaria al instituto se suelen producir **cambios** (Schulenberg, Asp, & Petersen, 1984). Esta transición a un medio escolar más complejo modifica los recursos de afrontamiento o manejo del estrés de los jóvenes, conduciéndoles a grados más bajos en su rendimiento escolar y disminuyendo su percepción de control (Blyth, Simmons, & Carlton-Ford, 1983); además se afirma que las transiciones escolares “demasiado pronto” a la escuela secundaria son peores que las transiciones tardías (Petersen & Ebata, 1986). También se ha reportado que el número y momento de los cambios escolares durante la temprana adolescencia influyen en los resultados en salud mental. Finalmente, se ha encontrado que cuando en un instituto están presentes cohortes de más edad, se produce un incremento en la cantidad

de violencia, uso de drogas, alcohol y conducta sexual, así como decremento en la autoestima entre los adolescentes más jóvenes (Blyth, Hill & Smith, 1981).

- ***Cambios o Modificaciones en el Entorno***

Las **condiciones medioambientales concretas** y determinados cambios vitales específicos pueden ser interpretados como **origen** de estrés, **riesgo** o debilidad, o como **fuelle** de **oportunidades** dependiendo de las características individuales y de las condiciones ecológicas previas, pues los estudios muestran que el momento de los cambios normativos, al igual que la vivencia de múltiples cambios simultáneamente, puede afectar los resultados evolutivos en una dirección u otra (Simmons & Blyth, 1987). Algunos elementos del contexto (ejemplo, las relaciones afectivas, una adecuada alimentación, un entorno seguro y protegido, etc.) son cruciales durante la infancia y la niñez en la organización de las capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales y conductuales para adaptarse al entorno social. Sin embargo, a medida que el niño crece y se aproxima a la adolescencia, esa capacidad individual y las tendencias se convierten en más importantes en la “selección” de otros contextos y experiencias (grupo de amigos, compañeros de clase, pareja afectiva, grupos deportivos, etc.) que pueden tener una mayor influencia en su desarrollo.

Se afirma que particularmente durante la **adolescencia**, las características individuales y las capacidades juegan un importante papel en la trayectoria que siga el desarrollo (Lerner, 1982). Siguiendo este razonamiento, es muy importante destacar que más allá de los factores que pueden incidir en un determinado período evolutivo, la adolescencia presenta rasgos especiales que pueden hacerla más difícil, en este sentido cabe recordar que es un período entre la niñez y la adultez, dos momentos de reconocido y “legitimado” estatus y los adolescentes no son ninguno, por lo tanto intentan moverse de uno al otro, pudiendo producirse dos situaciones: una “**transición dentro**” caracterizada por el cambio desde un mundo relativamente seguro (el infantil) a otro en el cual las demandas se incrementan, al mismo tiempo que las habilidades para hacer frente a esas nuevas demandas apenas comienzan a ser desarrolladas; y una “**transición fuera**” que implica reducción de oportunidades, según el adolescente se mueva dentro de los papeles adultos de trabajo y familia, teniendo en cuenta que deberá tomar decisiones que

tendrán implicaciones muy importantes y trascendentales para su camino por la vida (Petersen, 1987).

Estos **cambios, transiciones y eventos vitales** pueden considerarse como **condiciones potenciales de riesgo** que contribuirían a la desadaptación o pueden ofrecer desafíos y convertirse en **oportunidades** para el **crecimiento** (Garbarino, 1985). Tener un nuevo grupo de pares y así ampliar la posibilidad de hacer más amigos, experimentar retos más grandes y oportunidades en el instituto o centro escolar, sufrir un conflicto con sus padres, etc. puede ejercer un efecto benéfico para el desarrollo de la mayoría de los adolescentes, pues se afirma que una cierta cantidad de desafío puede ser necesaria para un desarrollo saludable (Rutter, 1981; Garmezy, 1985). El problema surge cuando el desafío se convierte en estrés que puede producir daño, que será temporal si tiene una buena constitución física, una familia estable, un adecuado apoyo social, etc., de lo contrario, la persistencia del problema afectará al desarrollo y tendrá efectos acumulativos.

- ***Sociedad en General***

Aunque muy poca investigación se ha centrado en el impacto de la sociedad en general sobre los adolescentes, se puede observar el dramático **impacto** que tienen los **medios de comunicación** a través de los **diferentes mensajes** que envían a los **consumidores adolescentes** relacionados con la ropa que deben usar, la clase de bebidas que deben consumir, qué deportes y/o actividades de ocio deben practicar, etc. En este sentido se han llevado a cabo investigaciones sobre los efectos de la publicidad en la cognición y los efectos de las descripciones de la imagen corporal sobre la autoimagen en chicos y chicas (Faust, 1983).

En general, los **medios de comunicación** tienden a reflejar la concepción del mundo de los grupos dominantes de la sociedad y en la actualidad se confirman como **“invasores silenciosos”** que influyen en **niños y jóvenes** en la **construcción del modo de entenderse** a sí **mismos** y a los **demás**. De estos medios de comunicación, quizá el que más impacto tiene en la sociedad actual es la **televisión** que influye en las **pautas** de la **vida cotidiana**, hasta el punto de que muchas familias y personas organizan y planifican su horario de actividades en función de determinados programas, pasando un gran número

de horas (especialmente la población infantil y adolescentes) delante de este aparato, o sencillamente la televisión se convierte en la “canguro” de los más pequeños, como si fuese un miembro más de la familia a la que los padres confían el “cuidado y entretenimiento” de sus hijos.

Teniendo en cuenta que en parte este tema ya fue tratado en el capítulo 1 al hablar de la importancia de los medios de comunicación como integrantes del exosistema (psicología ecológica, página 64), nos centraremos ahora en la influencia de la violencia televisiva en los adolescentes y jóvenes. La primera consideración, siguiendo a Nebreda y Perales (1998) es preguntarse en qué medida la **violencia** juega un papel trascendental en la **construcción** de la **imagen identitaria** de los **jóvenes**, imagen conformada de manera muy significativa mediante los **contenidos televisivos**. Así, no es difícil comprobar que el alto índice de violencia presente en las ofertas recreativas y de ocio que se hacen a los jóvenes, intenta con claros fines comerciales adecuarse a determinadas características evolutivas (egocentrismo con sus dos tendencias descritas por Elkind (1967): el auditorio imaginario y la fábula personal; la necesidad de experimentar nuevas sensaciones y emociones; búsqueda de gratificación autoafirmativa, etc.) obteniendo así grandes beneficios económicos. Esta situación nos lleva a un segundo cuestionamiento y es hasta qué punto los adultos estamos participando y reforzando esta cultura de la violencia en la que estamos socializando a nuestros menores y jóvenes, porque *“lo malo de la violencia televisiva no está sólo en lo que muestra o impide mostrar en la pantalla; en su carácter paradigmático como modelo relacional que excluye otras alternativas. La violencia no sólo se presenta en los relatos televisivos como un elemento eficaz para la resolución de conflictos frente al derecho o la política. También prima las actuaciones individuales sobre las colectivas o grupales; prima la competitividad frente a la colaboración en las relaciones interpersonales, infravalora el poder de la solidaridad para oponerse al mal”* (Nebreda y Perales, 1998, p.19).

Es un hecho reconocido que los mensajes que emiten los medios de comunicación influyen en las cogniciones, las emociones y los comportamientos de sus receptores, pero también se reconoce que dicha influencia no se produce siempre ni con la misma intensidad ni en todas las áreas de la psiquis humana. Es decir, cada espectador reacciona de forma diferente ante un mensaje violento y probablemente tendrá una **mayor influencia negativa** en aquellas **personas** o **grupos** humanos considerados de “alto

riesgo” en las que **confluyen variables** personales, familiares y sociales que las hacen más vulnerables a desarrollar comportamientos agresivos y/o violentos. Por lo tanto, un **planteamiento preventivo** de los **efectos de la violencia televisiva** debe centrar sus objetivos en el desarrollo de modelos de mediación, representación e interpretación de dicha violencia, partiendo de los conocimientos y estrategias ya existentes en diferentes disciplinas sociales para desarrollar en niños y jóvenes un pensamiento crítico frente a lo que la pantalla le presenta, enseñarles habilidades específicas para resolver problemas cotidianos, habilidades más sofisticadas como la mediación, la cooperación para solucionar sus conflictos de forma no violenta, pensamiento causal para aprender a analizar las consecuencias de su conducta y de la conducta de los otros, etc. además de las acciones sugeridas por el Consejo de Europa (1979) y otros autores, recogidas en el análisis del macrosistema social (página 71).

## 9.2 Prevención

Aunque ya se han dado ciertas pinceladas sobre la prevención en algunos de los temas abordados, creemos importante presentar a modo de resumen, otras consideraciones al respecto:

- a. Siguiendo a Caplan (1964) se diferencian tres niveles de prevención: 1) **Prevención Primaria:** acciones emprendidas para reducir la incidencia de aparición de nuevos problemas en un determinado grupo social antes de que aparezcan, modificando las condiciones anómalas que los producen y movilizandolos todos los recursos y acciones personales, materiales y educativos necesarios; 2) **Prevención Secundaria:** su objetivo es emprender acciones tan pronto se detecte el problema, reduciendo su duración y gravedad y evitando que se consolide o cobre fuerza la problemática; y 3) **Prevención terciaria:** con ella se intenta reducir los daños causados por las disfunciones existentes en una comunidad, siendo parecida a la intervención rehabilitadora.
- b. Es lógico pensar que lo ideal y lo deseable es la prevención primaria o secundaria, pero la realidad es que la de mayor aplicación es la prevención terciaria que no siempre obedece a programas bien estructurados con su respectiva evaluación y seguimiento.

- c. La función protectora no reside exclusivamente dentro del individuo, pues algunas cualidades intrínsecas pueden ser relevantes en relación a la vulnerabilidad orgánica o constitucional.
- d. Dichas cualidades tienen un efecto a través de la influencia sobre las reacciones de otras personas, pero en gran medida los mecanismos protectores están más en la interacción social que en los atributos individuales como tales.
- e. Sin embargo, la evidencia sugiere que el número de contactos sociales disponibles no es la dimensión crucial sino la calidad de las relaciones sociales y el uso que se haga de ellas.
- f. En este sentido, hay investigaciones que avalan la afirmación de que el **apoyo social eficaz** puede **contribuir** a la **salud mental** y también puede cumplir una función de **prevención** contra el **riesgo** psicosocial (Cohen & Willis, 1985; Parry & Shapiro, 1986).
- g. Por lo tanto, en el tema concreto de prevención de conductas desadaptativas de los adolescentes, deben dirigirse los esfuerzos a la orientación formativa de la **globalidad** del adolescente, desarrollando un **proceso socioeducativo** que incluya de forma prioritaria los entornos que puedan proporcionar un apoyo eficaz al chico y a la chica.
- h. Estos entornos son: la **familia** (ofreciendo programas de formación o escuelas de padres en las que se trabajen aquellas habilidades en las que se hayan detectado déficits, con el fin de que se conviertan en una fuente de modelos positivos de identificación y en agentes eficaces en el control y regulación de la conducta de sus hijos); la **escuela** o centro educativo (fomentando un clima cálido en su interior que garantice la creación de vínculos sociales y afectivos, propiciando experiencias de democracia participativa, experiencias de aprendizajes funcionales y atractivas y abriendo este ámbito educativo a toda la comunidad, promoviendo la colaboración y coordinación con otros servicios y profesionales) y la **comunidad** o entorno más próximo (desarrollando toda la red de soporte informal que se ofrece, potenciando el trabajo comunitario, recuperando y aumentando los profesionales que trabajan como educadores de calle, monitores de tiempo libre, etc., para aprovechar al máximo el espacio educativo que ofrece este medio). A este nivel también se deben implicar diferentes organismos ciudadanos y de la administración que pueden aportar su colaboración desde diferentes áreas: deportes,

cultura, juventud, trabajo, acción social, justicia, educación, seguridad ciudadana y muy especialmente las instituciones reguladoras de los medios de comunicación de masas (Panchón y De Armas, 1996).

### 9.3 **Conclusiones**

Una vez analizadas las condiciones de riesgo y las condiciones protectoras en la adolescencia, se presentan las siguientes conclusiones:

1. Desde la perspectiva evolutiva el desarrollo no debe limitarse a la maduración individual, sino que debe considerar tanto el contexto social para el desarrollo del individuo como los procesos dinámicos implicados en él.
2. Las condiciones de riesgo hacen referencia a los eventos que incrementan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social. Por su parte, las condiciones protectoras son las que disminuyen dicha probabilidad, convirtiéndose en compensadoras del riesgo.
3. En relación con las variables de riesgo y protectoras, los investigadores comparten la idea de que los factores trascendentales son los que destacan en el contexto social en cada período evolutivo (ejemplo, los factores afectivos y autonomía en la infancia; los factores cognitivos en la niñez media; y los factores socioafectivos en la adolescencia), elementos vinculados a las tareas críticas de desarrollo que cuando son resueltas de forma positiva hacen al niño y al adolescente menos vulnerables a los efectos negativos de las situaciones de riesgo social, constituyéndose en condiciones protectoras, mientras que la inadecuada solución de dichas tareas incrementa su vulnerabilidad, convirtiéndose así en una condición de riesgo.
4. En la adolescencia la situación de fuertes cambios físicos, sociales, afectivos y morales, más el incremento de las expectativas y demandas sociales, puede ser vivida como una crisis o como un desafío. El resultado en una dirección u otra, dependerá de la interacción entre la capacidad individual para enfrentarse con los nuevos retos, la disponibilidad de recursos, el apoyo social y la cantidad de desafíos en la situación concreta.
5. En relación con lo anterior, se han encontrado tres conjuntos de variables que funcionan como condiciones protectoras: a. Rasgos de personalidad como

autonomía, alta autoestima, orientación social positiva, sentimientos de autocontrol y autoeficacia, competencia socioemocional y procesamiento adecuado de la información social; b. Cohesión familiar, relacionada con un ambiente de cordialidad, ausencia de discordias y peleas; y c. Disponer de sistemas externos de apoyo social, variables consideradas como opuestas a las condiciones de riesgo.

6. En la prevención de conductas inadaptadas en la adolescencia, es fundamental orientar las acciones hacia la totalidad del adolescente, desarrollando un proceso socioeducativo que incluya prioritariamente los diferentes contextos ecológicos que les puedan proporcionar un apoyo eficaz. Por ejemplo la familia, mediante programas de formación o escuelas de padres; el centro educativo, fomentando un clima cálido en su interior, experiencias de democracia participativa y aprendizaje cooperativo; la comunidad, aprovechando todos los recursos disponibles para actividades formativas, deportivas, de ocio y tiempo libre, etc.

## Capítulo 10: CONDUCTAS ANTISOCIALES EN LA ADOLESCENCIA

### 10.1 Definiciones Conceptuales

Es muy importante establecer una diferenciación conceptual previa para delimitar la expresión “*conductas antisociales*”. Se puede hablar de **conducta adaptada** cuando la persona acepta las pautas o normas sociales y los valores culturales de la sociedad o grupo concreto de pertenencia y las interacciones con los otros miembros son positivas y no conflictivas. Por su parte la **conducta desadaptada o inadaptada** interfiere en el proceso de socialización, alterando la convivencia en los espacios vitales de relación (hogar, escuela, entorno próximo, grupo de amigos, etc.) y produciendo efectos negativos o dañinos para las otras personas y/o para sí mismo. Dentro de estas conductas inadaptadas se incluye la **conducta disruptiva** que se refiere a los patrones de conducta emocional, negativa y persistente de los niños, tales como temperamento difícil en los bebés, conducta de oposición crónica y rabietas. También se incluye el término **problemas de conducta** para indicar una tendencia a la violación de *los derechos de los otros y de las principales reglas o normas sociales* (Asociación Americana de Psiquiatría, 1987), reservando la expresión **conducta antisocial** para actos más serios como robo deliberado, vandalismo y agresión física (Loeber, 1990).

Esta **conducta antisocial** se puede conceptualizar como una dimensión con **dos polos**: un polo consiste en actos antisociales de confrontación o abiertos tales como discutir, hacer rabietas, peleas, insultos, etc. mientras que el otro polo consiste en conductas antisociales ocultas o encubiertas como hacer novillos, robo, abuso de sustancias, etc. (Loeber & Schmalin, 1985 a). Las conductas anteriores pueden manifestarse de varias formas a diferentes edades. Ejemplo, un niño en particular puede presentar un patrón de distintas conductas antisociales que incluyen robo, agresión física, piromanía o conducta disruptiva en la escuela, acompañada de “hacer novillos”, extorsión a los compañeros, ataques físicos a profesores, intimidación, etc. que se convierten en manifestaciones diferentes de una tendencia antisocial básica (Bell, 1986).

En este sentido los estudios están de acuerdo en que **hay una considerable continuidad** en el **tiempo** de la **conducta antisocial** (Olweus, 1979; Patterson, 1982;

Loeber, 1982), no sólo entre la agresión temprana y posteriormente (Olweus, 1979), sino también entre diferentes manifestaciones de conducta antisocial, tales como agresión temprana y robo posterior; sin embargo, reconocen que la continuidad no es la misma para todos los individuos, siendo **más alta** para los que, comparados con sus iguales, han **iniciado conductas antisociales a edades más tempranas** (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1987; Loeber, 1988 a). Además de los inicios tempranos, se han identificado otros patrones específicos como la **frecuencia, variedad y escenarios múltiples** sobre los que existe un gran consenso entre los investigadores al plantear que estos patrones son altamente relevantes para la conducta antisocial posterior.

Por ejemplo han encontrado que cuanto **mayor** es la **frecuencia** de los problemas de conducta presentados por el niño a edades tempranas, **más alto** es el **riesgo** de una conducta desadaptada posterior. De igual forma, tal riesgo se incrementa con la variedad de conductas problemáticas que presente en los primeros años y cuando dichas conductas se presentan en diferentes ambientes o escenarios. Siguiendo esta línea de análisis, Loeber (1988 a) concluyó que hay al menos tres **vías** distintas que pueden **conducir a diferentes conductas antisociales**. Estas son:

- a. **Vía Agresiva/ Versátil:** Su **inicio** típicamente se produce a **edades muy tempranas**, concretamente durante los años de educación infantil, y posteriormente van desarrollando conductas ocultas tanto agresivas como no agresivas, presentando **problemas académicos** de atención, impulsividad e hiperactividad, siendo muy probable que también tengan **dificultades** en sus **relaciones** con los **pares** y con los **adultos** al carecer habilidades sociales eficaces. Dichos problemas de conducta no se circunscriben a su ambiente familiar sino que también son evidentes en otros entornos como el escolar y social en general. Lo que más caracteriza a los adolescentes de esta vía agresiva/versátil es la gran **variedad** de **problemas de conducta** que presentan desde edades muy tempranas, el **alto porcentaje** de **innovación** en el desarrollo de nuevas conductas antisociales, el **bajo porcentaje** de **remisión** y el mayor número de chicos que de chicas implicados, teniendo la probabilidad de convertirse en “ofensores versátiles” también llamados “predadores violentos” (Chaiken & Chaiken, 1982).
- b. **Vía No Agresiva:** Su **inicio** suele ser **más tardío** que los de la vía anterior y normalmente no inician su conducta antisocial hasta la niñez tardía o la adolescencia temprana. Estos

adolescentes típicamente no son agresivos y su conducta antisocial se reduce a robos, mentiras, hacer novillos y/o uso de sustancias. Presentan menos hiperactividad y los rasgos asociados a ella, tienen **buenas relaciones** con sus **padres** (que se dan cuenta del problema cuando la conducta es muy evidente), son **populares** y **aceptados** entre muchos de sus **pares** y gran parte de su conducta antisocial se produce en compañía de éstos. Además tienen un **bajo porcentaje** de **innovación** y un **alto porcentaje** de **remisión** pudiendo ocurrir que una amplia proporción de estos chicos y chicas abandonen su conducta antisocial durante algún tiempo en la adolescencia. En esta vía suele haber una proporción más alta de chicas que en la vía versátil.

- c. **Vía Exclusiva de Abuso de Sustancias:** El **comienzo** del uso de sustancias suele ser **más tardío** que en las vías anteriores, ubicándose en la adolescencia media o posteriormente. **Tampoco** se aprecian **antecedentes** de **problemas** de **conducta** y hallazgos longitudinales han encontrado que una gran proporción de alcohólicos eventuales y otros abusadores de drogas no presentaban serias conductas antisociales cuando eran jóvenes (Loeber, 1988 a). Pero se reconoce que hace falta más investigación para precisar las características de esta vía.

## 10.2 Predictores de la Conducta Antisocial en la Adolescencia

La intención al retomar los planteamientos de Loeber no es reducir la conducta antisocial de los jóvenes a las tres vías descritas anteriormente, ni agotar en ellas las posibilidades de clasificación sobre el tema, sino simplemente enriquecer y ampliar nuestra visión del problema, aportando elementos de análisis para su mejor comprensión y posible detección y atención temprana, que finalmente es el elemento clave desde nuestro punto de vista. En relación con lo expuesto anteriormente, consideramos importante presentar algunas conclusiones a partir de diferentes estudios sobre **predictores** de la **conducta antisocial** (Werner & Smith, 1977; Dodge, 1980; Loeber, 1982, 1984, 1988b; Spivack, 1983; Blumstein, Farrington & Moitra, 1985; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1987, entre otros):

- a. Entre el 70% y el 90% de ofensores violentos habían sido altamente agresivos cuando eran jóvenes.

- b. La **conducta disruptiva** severa presentada en los primeros años, es una **condición necesaria para** desarrollar la **conducta delictiva grave** o crónica.
- c. Cuando en los primeros años de vida se presentan unidos a otros problemas de conducta ciertas **dificultades para controlar los impulsos**, hiperactividad y problemas para centrar la atención, se **incrementa** sustancialmente el **riesgo de conductas delictivas** en etapas posteriores.
- d. Durante el período de **educación primaria**, los **problemas de conducta** tienen un mayor valor predictivo de conducta desviada posterior que el seguimiento de las dificultades de rendimiento académico. Sin embargo, otras investigaciones sugieren que el retraso en la lectura durante la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, parece ser un factor de riesgo persistente que puede estar asociado inicialmente con problemas de conducta, y posteriormente con conducta antisocial más grave. Otros estudios también encontraron que los mejores **predictores** durante los años de **secundaria** fueron el **bajo rendimiento académico** y **permanecer en la escuela primaria hasta los 15 años de edad**, **escasez de vocabulario** y **pobre razonamiento verbal**.
- e. Además de las peculiaridades descritas anteriormente, suele darse una **combinación** entre **conducta agresiva**, **pobres habilidades sociales** y **problemas en el procesamiento de la información social**, específicamente una tendencia a percibir más amenazas hacia sí mismo en el medio ambiente social que la percibida por los pares no agresivos, dando como resultado el deterioro en las relaciones con sus compañeros y el rechazo.
- f. La frecuencia de sujetos implicados concretamente en **conducta agresiva decrece gradualmente desde la educación infantil hasta la adolescencia** y los patrones de agresión física rara vez suelen presentarse durante la niñez tardía (último ciclo de primaria) o en la adolescencia (educación secundaria obligatoria y bachillerato) cuando dichas conductas no se han presentado en los primeros años de vida.
- g. Por su parte, la **conducta agresiva y/o antisocial oculta o indirecta** se **incrementa** desde los **últimos años de educación primaria hasta llegar a la vida adulta**. Ejemplo, conductas de robo, hacer novillos, vandalismo y uso de sustancias.

- h. Los **estilos educativos** de los **padres** (demasiado permisivos o autoritarios), las **relaciones conflictivas padres-hijos**, **patología psiquiátrica** de alguno de los **progenitores**, **dificultades socioeconómicas** y culturales en la familia, **funcionamiento familiar al margen de los cauces socialmente establecidos**, etc., son **predictores muy relevantes** de la **conducta antisocial** de los **adolescentes** y **jóvenes**. La severidad de tal conducta antisocial es proporcional al número de condiciones de riesgo presentes.

Después de realizar la anterior aproximación a la conducta antisocial en niños y adolescentes, vamos a detenernos un poco más en dos fenómenos muy concretos, aireados en la actualidad en los diferentes medios de comunicación y que además despiertan la preocupación de padres, educadores y sociedad en general. Nos estamos refiriendo a las conductas de **bullying** y a las **conductas violentas** de algunos **jóvenes**.

### 10.3 **Conductas de Bullying**

#### 10.3.1 **Aproximación Conceptual**

El término “**bullying**” es de difícil traducción al castellano y se utiliza para hacer referencia al fenómeno del **maltrato, intimidación o abuso entre compañeros**. En las primeras investigaciones realizadas en el norte de Europa en la década de los setenta (Heinemann, 1972; Olweus, 1973), el término que se utilizó fue “mobbing” que significa “acosar”, “rodear”, haciendo referencia en etología al ataque colectivo que un grupo de animales emprende contra un animal de una especie diferente, con frecuencia más grande y considerado enemigo natural del grupo (Lorenz, 1968). Definido en estos términos, el mobbing se limitó a designar las conductas grupales, descuidando entonces el estudio de agresiones individuales consideradas en la actualidad como una de las modalidades más frecuentes en las agresiones escolares.

Posteriormente para superar las limitaciones del término anterior, se comenzaron a utilizar los vocablos anglosajones **bully** y **bullying**. El primero según el Oxford Universal Dictionary tiene fundamentalmente dos acepciones que guardan relación con el tema en cuestión: a) “*persona (o animal) que se convierte en terror para el débil o indefenso*” y b) “*aquél que protege y vive de las prostitutas*” ; es decir, en ambos prevalece la tendencia a aprovecharse del otro que está en situación de inferioridad. En nuestro idioma

la traducción sería “**intimidador**” (de muy poco uso cotidiano) y en cambio son más frecuentes los más coloquiales “**matón**”, “**abusón**”, “**chulo**”, utilizados incluso por los más pequeños.

Por su parte el término “**bullying**” hace referencia a la acción cometida por el bully o matón y se considera que ofrece una cobertura semántica más globalizadora de dicho fenómeno. *“Pese a ello, el concepto de “bullying” no abarca la exclusión social como forma agresiva de relación pero, aún con esta limitación, proporciona las características básicas para definir el fenómeno y (...) tiene un uso consensuado en la literatura científica que aborda este problema.”* (Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, 1999, p.33).

Algunas de las definiciones de **bullying** utilizadas por diferentes investigadores en la actualidad son:

- *“Subconjunto de conducta agresiva en la que hay un desequilibrio de poder y donde el acto agresivo es repetido todo el tiempo”* (Olweus, 1978, 1991; Smith y Thompson, 1991).
- *“Una persona es intimidada si está expuesta, repetida y duraderamente a acciones negativas por parte de otro u otras personas”* (Olweus, 1987).
- *“Conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción negativa e intencionada, sitúa a la víctima en posiciones de las que difícilmente puede salir por sus propios medios”* (Olweus, 1993).
- *“Sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social”* (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Como se puede apreciar en las definiciones anteriores, el **bullying** es un proceso complejo de victimización de otra persona que va más allá de las simples discusiones o

malas relaciones entre compañeros y que se diferencia de éstas por los siguientes **elementos característicos**, extraídos a partir de diferentes investigaciones sobre el tema (Olweus, 1978, 1991, 1993, 1994; Ahmad y Smith, 1993; Ortega, 1992, 1994 a , 1994b; Whitney y Smith, 1993; Ortega y Mora-Merchán 1995, 1997, entre otros):

- a. **Naturaleza:** Es un fenómeno social en su naturaleza y recubierto de silencio, que ocurre en grupos sociales relativamente estables, en los que la víctima tiene poca posibilidad de evitar a sus atacantes y en los que se reproduce un modelo injusto de dominación.
- b. **Duración:** Se prolonga en el tiempo, es constante.
- c. **Intensidad:** Es vivido por la víctima como una situación muy dura que excede sus recursos para afrontarla.
- d. **Formas:** Los ataques generalmente no son provocados y pueden incluir agresión física, verbal, psicológica, directa, indirecta y todas las combinaciones posibles. Ejemplos: golpes, patadas, amenazas, aislamiento, recibir notas desagradables, motes, robos, abusos deshonestos, racismo, etc.
- e. **Protagonistas:** Se han descrito por lo menos tres roles de los participantes: el bully o agresor, la víctima y los espectadores que con cierta frecuencia apoyan al agresor, ya sea de forma activa o mediante su silencio. A su vez el **agresor** puede presentar dos perfiles de personalidad: **activo** agrediendo personalmente a sus víctimas o **social indirecto** dirigiendo, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a la realización de actos de violencia contra otros compañeros. Por su parte, también se han descrito dos prototipos de **víctimas**: la **activa** que exhibe sus propios rasgos característicos que son utilizados por el agresor para justificar su conducta (“es una pesada”, “es muy tonto” “le gusta provocarme”, etc.) y la **pasiva** que sufre en silencio los ataques del agresor (Olweus, 1991).
- f. **Consecuencias:** 1) Para la **víctima**: Sentimientos de indefensión, su vida se hace miserable (trauma psicológico), pérdida de confianza en sí mismo, desvalorización de su imagen, dificultad para la construcción de una identidad personal, intentos de suicidio, aparición de enormes grados de ansiedad, fracaso escolar (mala concentración,

absentismo, bajo rendimiento), perturbaciones posteriores en su vida adulta (depresión, tendencia a autoinculparse) y muerte. 2) Para el o los **agresores**: Refuerzo del comportamiento basado en el poder agresivo, tendencia a autojustificarse, disminución de su capacidad de comprensión moral y de toma de perspectiva, problemas con la justicia, delincuencia, psicopatía crónica. 3) Para los **observadores**: Se van generando poco a poco sentimientos de insolidaridad, falta de sensibilidad y apatía hacia el dolor ajeno, creando unas condiciones de riesgo de ejercer dichos comportamientos en el futuro. 4) Para el **contexto escolar**: Se hace muy difícil el ambiente de trabajo, aumentan las tensiones que pueden conducir a situaciones más graves, interfiriendo en el logro de los diferentes objetivos.

- g. **Ámbitos**: Teniendo en cuenta las investigaciones existentes el bullying se produce fundamentalmente en el ámbito escolar, implicando a todo tipo de instituciones educativas: públicas, privadas, urbanas, rurales, grandes, pequeñas, etc. y dentro de estas instituciones es más frecuente que se produzca en el patio de recreo (alumnos de primaria) y en los pasillos y salón de clase (en alumnos de secundaria).

### 10.3.2 Investigaciones en países de nuestro entorno

#### 10.3.2.1 Países Escandinavos

El trabajo de Olweus (1973) se considera como la primera referencia de un estudio sistemático sobre bullying. Se trata de un estudio longitudinal que se inició en 1970 en Estocolmo con tres cohortes de 900 adolescentes, estudiantes de 6º a 8º curso y que en la actualidad se sigue desarrollando. Posteriormente se han realizado otras investigaciones en Noruega y Suecia (Smith y Lindström, 1997, 1996; Lindström, 1996, 1993; Olweus 1983, 1994; Farrington, 1993; Dolmén y Lindström, 1991; entre otros) y algunas de las **conclusiones** más importantes de los diferentes estudios son las siguientes:

- ***Incidencia***: En escuelas de **primaria** y enseñanzas medias alrededor de un 15% de estudiantes fueron intimidados durante el curso escolar 1989-1990. En los últimos cursos de **secundaria**, especialmente en áreas urbanas, también se presentan problemas con el bullying. Aunque reconocen las limitaciones para aportar cifras (teniendo en cuenta la variedad de metodologías utilizadas por los diferentes investigadores), han encontrado que

entre el 4% y el 5% de chicos y el 1% de las chicas manifiestan que han sido víctimas de la violencia en la escuela y que a causa de ello han necesitado tratamiento. Respecto a la violencia menos grave, entre el 12% y el 14% de los chicos y el 4% o 5% de las chicas expresan que han sido discriminadas. “*grosso modo, cinco chicos y algo más de una chica de cada escuela secundaria ha experimentado una media de un ataque físico en la misma escuela*” (Campart y Lindström, 1997, p.97).

- Tanto las **víctimas** como los **autores** suelen ser en mayor medida **chicos** que chicas y en general, los alumnos de escuelas urbanas tienen más probabilidad de ser víctimas que los de otros centros educativos. En este sentido también se ha encontrado que el porcentaje de violencia en institutos de secundaria es más alto cuando escolariza una mayor proporción de estudiantes con desventaja ya sea debida a su situación familiar o a su mal rendimiento académico y cuando el centro educativo está ubicado en una zona deprivada socioeconómicamente y con un vecindario más inestable.
- Entre las **características** de las **víctimas** se citan: bajo rendimiento académico, baja autoestima, son impopulares entre sus compañeros, tienen pocos amigos y muy pobres redes sociales de apoyo con profesores y compañeros. También se señala que hay una mayor tendencia a presentar ligeramente más signos de deficiencias físicas que otros estudiantes y/o signos visibles como gafas, color de piel, de pelo, dificultades en el habla, etc.
- Entre las **características** de los **agresores** se citan: baja integración escolar, relación con compañeros que tienen un contexto similar (en términos de familia y en falta de motivación por la escuela), han cometido anteriormente varios actos delictivos y también presentan más conductas de fumar, beber y uso de drogas ilegales.
- En la **situación familiar**, los que se consideran víctimas “verdaderas” (porque han sido víctimas de la violencia pero nunca han pegado a nadie) no parecen tener una relación más cercana con sus padres y un alto porcentaje de los agresores expresan que no tienen una relación muy positiva con sus padres. En términos de estructura familiar no se han encontrado grandes diferencias.
- El **lugar habitual** suelen ser los pasillos y las aulas, aunque muchos tipos de intimidación se producen durante el tiempo de descanso y fuera de la vista de los profesores.
- En lo relacionado con la **prevención e intervención**, la política para crear escuelas seguras y libres de violencia se realiza mediante tres niveles de organización: 1) Política Nacional

“Red Central contra la Intimidación”; 2) Política Comunitaria “El Plan de Acción contra la Intimidación y 3) La Política Escolar “Desarrollo e Implementación”.

- Respecto a la *intervención* se citan los siguientes *elementos* como los más utilizados en los programas desarrollados en las escuelas suecas (Campart y Lindström, 1997, p.116):
  - estudio para recoger la opinión de los alumnos sobre el clima social en la clase, el comportamiento social adecuado y la incidencia de la intimidación;
  - creación de un grupo de trabajo anti-intimidación en la escuela o designación de una persona o personas de referencia;
  - fomento de habilidades sociales y personales de los estudiantes;
  - incremento en la supervisión de los profesores durante los períodos de descanso, comidas y otras actividades de recreo y ocio; y
  - formación del profesorado sobre el tema.

#### 10.3.2.2 Inglaterra

Una de las investigaciones más importantes en este país es la dirigida por Peter Smith (Whitney y Smith, 1993) que utilizando una versión del cuestionario de Olweus (1985) adaptado a la lengua inglesa y a la edad de los alumnos, estudió un total de 6.758 chicos y chicas de centros escolares de primaria (2.623 entre 7 y 11 años) y de secundaria (4.135 entre 12 y 16 años), de los que sólo nos vamos a centrar en los últimos por ser la etapa evolutiva que nos interesa. Las **conclusiones** más relevantes son las siguientes (Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, 1999, páginas 43-44):

- **Autores:** El 6% de estudiantes aceptaron haber agredido algunas veces y el 1% una vez a la semana; sin embargo se produce un descenso importante a lo largo de la educación secundaria. También se encontró que la mayoría de los actos de victimización eran perpetrados por compañeros del mismo curso y grupo, aunque otros se llevaban a cabo por compañeros de cursos superiores.
- **Víctimas:** El 10% de alumnos reconocían que habían sido agredidos de vez en cuando y el 4% una vez a la semana, aunque el número de víctimas desciende a medida que aumenta la edad. Comparados con las chicas, los **chicos** sufrían con **mayor frecuencia agresiones físicas directas y amenazas**; éstas por su parte reportaban más formas indirectas de maltrato, especialmente la difusión de rumores acerca de ellas y la exclusión social.

- **Tipos de Conductas agresivas:** Las modalidades de maltrato más frecuentes fueron: insultos y motes (62%); agresión física (26%); amenazas (25%); rumores (24%); insultos racistas (9%); aislamiento social (7%).
- **Lugares de Riesgo:** El recreo (45%); las clases (39%), los pasillos (30%) y otros lugares (10%).
- **Prevención:** Tanto en Reino Unido (Smith y Sharp, 1994) como en Escocia (Mellor, 1999) se ha venido desarrollando un intenso trabajo en la formación del profesorado y en investigaciones sobre el tema, enfatizando en la necesidad de abordar las intervenciones en el maltrato entre escolares desde una perspectiva más holística que trascienda los alumnos y abarque los diferentes contextos donde estos interactúan como la familia y la escuela. Entre las medidas concretas propuestas por Mellor se destacan: la revisión de los valores de los centros y de la metodología que utilizan para garantizar la convivencia y la disciplina, valores que según este autor, deben formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### 10.3.2.3 Alemania

Los estudios alemanes utilizan fundamentalmente el término “**violencia escolar**” y los pocos estudios que existen sobre bullying han utilizado la siguiente definición de Olweus: “*un escolar sufre violencia o acoso cuando de forma reiterada y prolongada se ve sometido a los actos negativos de otro u otros escolares*” (Olweus, 1996, p.22) y se pueden extraer las siguientes **conclusiones** de diversas investigaciones (Schäfer, 1996 a; Hanewinkel y Knaack, 1996; Kaschanipur, 1996):

- Los porcentajes de **víctimas** varían entre el 3% y el 9.2% que son intimidados varias veces a la semana y los porcentajes de **agresores** varían entre 1% y el 3% que acosan a sus compañeros una vez a la semana hasta 1% al 13% que lo hacen incluso varias veces a la semana. También reportan un 15.9% que fueron tanto víctimas como autores.
- Destacan que hay una diferencia relativa entre el sexo de los autores y de las víctimas.
- Hay un **incremento** de las conductas de intimidación desde los cursos inferiores hasta los medios y una **menor incidencia** en los institutos de secundaria en comparación con las escuelas de primaria, o en comparación con otro tipo de escuelas.

- También destacan que en la Alemania actual, las conductas de intimidación forman parte de la “cultura escolar” y que en comparación con otros países, parece que los estudiantes alemanes “*tienen bastante más experiencia como autores y como víctimas*” (Funk, 1997, p.56).

Del *estudio escolar de Nuremberg* (1994) sobre *violencia escolar* (Funk, 1995 a) se extraen las siguientes conclusiones:

- **Autores:** El 77% de las chicas y el 86.9% de los chicos admiten haber mentido o insultado a sus compañeros. El 53.1% de chicos y el 17.7% de chicas admiten su implicación en alguna pelea; el 57,7% de chicos y el 45.5% de chicas confiesan haber participado en actos vandálicos y el 10.8% de chicos y el 3.6% de chicas reconocen haber amenazado con armas o acosado sexualmente a otro compañero. En este sentido, el 15% de estudiantes de Nuremberg admiten llevar consigo al centro educativo “medios de defensa”, siendo los chicos el doble (19,7%) que las chicas (9.7%) los que responden afirmativamente ante esta cuestión, encontrándose además, que los que llevan medios de defensa se pelean, mienten, ofenden, cometen actos vandálicos, acosan sexualmente o amenazan con mayor frecuencia que los chicos que no los llevan. También los escolares que “van armados” son en mayor medida víctimas de violencia verbal y no verbal. La **percepción de mayor violencia en los chicos que en las chicas** también se ha encontrado en otras investigaciones alemanas (Schubart, 1997; Von Spaun, 1996; Fuchs y otros, 1996; Ferstl y otros, 1993).
- **Víctimas:** En este sentido los mismos escolares establecen diferencias entre ser víctimas de violencia verbal (difamaciones, mentiras, insultos) y no verbal (pegar, amenazar con armas, someter a presión, intimidar, acoso sexual). Así, las chicas (81.4%) informan que son víctimas de más violencia no verbal que los chicos (75.2%); éstos por su parte afirman ser víctimas en mayor proporción que las chicas de otros delitos (insultos, ofensas, difusión de mentiras).
- **Relación Autor-Víctima:** Se ha encontrado en este estudio una relación entre el propio mentir/ofender y ser objeto de mentiras/ofensas por parte de los otros ( $r= .3902$ ) y entre pegar y ser pegado ( $r= .3089$ ), resultados que van en la misma línea de los planteamientos de Fuchs que establece una “*coincidencia autor-víctima relativamente alta*” (1996, p.62).

y de Rostampour y Melzer (1997) que no encuentran una clara diferenciación entre autores y víctimas, siendo éstos unos papeles ambiguos.

- **Tipos de Conductas Agresivas:** La modalidad más común son los insultos a otros compañeros (82.9% chicos y 74.1% chicas) que se corresponde con el patrón de conducta agresivo verbal bastante frecuente y recogido en otras investigaciones (Schubarth, 1997; Fuchs y otros, 1996). Otras conductas muy frecuentes son las peleas con otros escolares (chicos 48.4% y chicas 15.8%); difundir mentiras acerca de los compañeros (chicos 40.9% y chicas 23%); insultar a los profesores (chicos 35.6% y chicas 32.4%), etc.
- **Edad de Riesgo:** La franja de edad con especial incidencia del problema de conductas violentas en la escuela primaria se distribuye entre los 13 y los 15 años (cursos 7º, 8º y 9º) y en las escuelas secundarias profesionales va de los 13 a los 18 años.
- **Tipos de escuelas y actos violentos:** Las mentiras y las ofensas se dan por igual en las escuelas secundarias profesionales (82.5%), escuelas básicas o de primaria (82,3%) e institutos (81.4%); por su parte las peleas se dan con menor frecuencia en los alumnos de instituto (22.8%) y escuelas secundarias profesionales (31.5%) y con mayor frecuencia en las escuelas básicas (49.1%). Por el contrario la participación en actos vandálicos es menos frecuente en alumnos de escuelas secundarias profesionales (44.6%) y escuelas básicas (49.6%) y más frecuentes en institutos (59.5%).
- **Prevención:** Hurrelmann (1990) diferencia **dos dimensiones** en la intervención sobre la violencia en el contexto escolar: 1) La **personal** (preventiva o correctiva) y 2) La **objetiva** (personal y social). Entre las **medidas de tipo preventivo personal** este autor propone: *“apoyo al rendimiento, fomento de las capacidades sociales y el asesoramiento escolar”*. Entre las intervenciones de **tipo preventivo social** sugiere *“la mejora del ambiente social en la escuela, la configuración transparente y equitativa de las oportunidades y la estructuración de las posibilidades de participación”*. Como **aspectos correctivos personales** propone *“la modificación de conducta y la terapia”* y entre los **correctivos sociales** *“la (re) construcción de estructuras sociales y la necesidad de trabajo social en la escuela”* (Hurrelmann, 1990, p.370).

#### 10.3.2.4 Italia

En este país es muy reciente el estudio del maltrato escolar entre pares y el primer estudio fue llevado a cabo por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996) con

1.379 escolares del centro y sur de Italia, con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años procedentes de escuelas de primaria (8-11 años) y secundaria (11-14 años), utilizando una adaptación del cuestionario de Olweus (1993) y de Smith (1993). En 1997 se publica un volumen "*il bullismo in Italia*" coordinado por Ada Fonzi que reúne diferentes investigaciones realizadas en diversas zonas geográficas de Italia y que arrojan resultados muy similares a los encontrados en otros trabajos (ejemplo, Whitney y Smith, 1993). Entre las **conclusiones** más importantes se destacan:

- **Autores:** En su mayoría son más chicos (10.6%) que chicas (5.3%) los que agreden una vez a la semana o más, o que agreden alguna vez o más (chicos 23.4% y chicas 16.4%).
- **Víctimas:** Sufren malos tratos una vez a la semana o más el 10.2% de chicos y 8.7% de chicas, mientras que alguna vez o más son en mayor medida las chicas (27.8%) que los chicos (25.0%) las agredidas.
- Tanto **agresores** como **víctimas** suelen ser de la misma clase y se aprecia un decremento del maltrato a medida que aumenta la edad (entre 8 y 14 años).
- **Tipos de Agresión:** Tanto en chicas como en chicos la modalidad más frecuente es el insulto y otras formas verbales (45.3% y 44.9% , respectivamente), seguida de daño físico más frecuente en chicos (27.7%) que en chicas (13.4%) y hablar mal de otros con un porcentaje mayor en chicas (26.3%) que en chicos (23.3%). Con una incidencia menor se citan amenazar, quitar cosas e ignorar.
- **Lugares de riesgo:** El entorno donde ocurre el maltrato con mayor frecuencia es el salón de clase (51.9%), seguido de la categoría de otros (20.2%) y de los pasillos (19.6%). El recreo no aparece destacado como un lugar especialmente de riesgo, a diferencia de lo encontrado en otros estudios.
- **Prevención:** Se está trabajando en programas curriculares para mejorar el clima del centro.

#### 10.3.2.5 Portugal

Es otro país que se ha incorporado recientemente al estudio del bullying. El primer estudio lo llevó a cabo Pereira y otros (1996) con 6.100 alumnos de escuela primaria (2.846) y escuela secundaria o preparatoria (3.341), utilizando una adaptación del

Cuestionario de Olweus (1991) y del trabajo de Smith y Sharp (1994). Los **resultados** que vamos a destacar corresponden a la **secundaria** y son los siguientes (Almeida, 1999):

- **Autores:** Los agresores son fundamentalmente más chicos (20.5%) que chicas (9.6%) y procedían de cursos superiores (61.1%), de la misma clase (57.5%) o de una clase diferente pero del mismo curso (34.9%).
- **Víctimas:** También hay un mayor porcentaje de chicos (24.2%) que de chicas (18.7%) que manifiestan sufrir maltrato por parte de sus compañeros. Estas víctimas declaran ser agredidas por un solo chico (48.8%); por un grupo de chicos (29.6%) o por un grupo de chicas y chicos (10.5%).
- **Incidencia:** disminuye por edades o cursos superiores, pues se encontró que este fenómeno era más frecuente en las escuelas de primaria que en las de secundaria.
- **Tipos de Agresión:** La modalidad más frecuente tanto en chicas como en chicos es la verbal directa que incluye insultos y amenazas (chicas 66.5% y chicos 65.5%), seguida de agresión física directa que incluye dar puñetazos y golpear, más frecuente en chicos (63.1%) que en chicas (46.7%) y finalmente la agresión indirecta que incluye difundir rumores, aislamiento, rechazo y es utilizada en mayor medida por las chicas (54.5%) que por los chicos (29.8%).
- **Lugares de riesgo:** El patio de recreo es considerado tanto en primaria como en secundaria como el lugar de mayor riesgo, percepción compartida por chicos (80.7%) y chicas (75.4%). Es probable que estos porcentajes tan elevados se deban a que estudian niños muy pequeños (6 años de edad) que pueden tener una visión sesgada de los abusos a partir de los episodios que observan en el recreo. En segundo lugar los de primaria mencionan el aula mientras que los de secundaria mencionan los pasillos.
- **Prevención:** Se están desarrollando diversos trabajos de intervención, especialmente en las áreas de formación del profesorado, intervenciones curriculares y programas de mediación entre iguales.

### 10.3.3 Investigaciones en España

El primer trabajo de investigación sobre abuso entre iguales o bullying en España lo realizó un equipo que estudió este fenómeno en Madrid (**Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991**), utilizando un cuestionario de elección

múltiple elaborado por ellos, el cual aplicaron a una muestra de 1.200 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, procedentes de escuelas públicas y privadas de Madrid. Entre las **conclusiones** más importantes se destacan (Ortega, 1998):

- **Autores:** Un 17.3% de estudiantes afirmaba haber intimidado a sus compañeros y compañeras y el 4.7% lo había hecho muchas veces en el último trimestre.
- **Víctimas:** El 17.2% del total de la muestra había sido intimidado en el último trimestre y un 3.1% lo había sufrido muchas veces.
- **Tipos de agresiones:** La modalidad más frecuente eran las agresiones verbales (19.3%), seguida de robos (13.9%) y de agresiones físicas (12.7%). La cantidad de agresiones disminuían con la edad de los alumnos y la forma variaba en función del sexo: más agresión física en los chicos y más aislamiento social en las chicas.
- **Lugares de riesgo:** La mayor parte de las agresiones se producían en el patio de recreo (41%).
- **Comunicación de la agresión:** Las chicas comunicaban más la agresión, especialmente a los padres y profesores, mientras que los chicos (37,8%) preferían devolver la agresión).
- **Tipo de centro:** Aunque se encontró una mayor tendencia hacia conductas agresivas en centros privados que en públicos, estas diferencias no fueron significativas a nivel estadístico.

Después de este estudio se realizó otro en Murcia, dirigido por **Cerezo y Esteban** (1992). Con una muestra de 317 chicos con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años y utilizando una nueva técnica: “*la denominación de los implicados*” que consistía en la identificación por parte de los estudiantes de sus compañeros agresores y víctimas dando sus nombres. Siguiendo a Ortega (1998), en términos generales los **hallazgos** más **relevantes** son:

- **Autores:** 11.4% realizaban actos de intimidación contra sus compañeros.
- **Víctimas:** 5.4%
- **Edad de mayor riesgo:** entre los 13 y los 15 años.
- **Relación agresor - víctima:** Los chicos estaban más implicados que las chicas tanto en el papel de agresores como de víctimas, aunque los primeros ejercían más el papel de agresores y las segundas más el papel de víctimas.

Posteriormente, el equipo dirigido por **Rosario Ortega**, de la Universidad de Sevilla, ha llevado a cabo tres grandes investigaciones sobre el maltrato entre iguales en el medio escolar. El primero se desarrolló siguiendo el modelo del Proyecto Sheffield (Whitney y Smith, 1992) y utilizando una versión traducida y adaptada del cuestionario de Olweus (1989). El análisis de los resultados de esta investigación se pueden consultar en diferentes publicaciones descriptivas (Ortega, 1992, 1994 a; 1994b; Ortega y Mora-Merchán, 1995 a, 1995b, etc.). Luego llevó a cabo otro estudio denominado "*Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar*" (SAVE) partiendo de la investigación anterior en la que se habían explorado los problemas de malos tratos entre iguales en escuelas de educación primaria y secundaria de Sevilla y su área metropolitana. Dicho trabajo tiene como modelo directo de referencia el Proyecto Sheffield (Cowie y Sharp, 1996; Smith y Sharp, 1994), cuya filosofía de política educativa general contra la violencia escolar "*Whole Policy*" ha aportado elementos importantes que confirman la perspectiva ecológica en la que se fundamenta el SAVE. Además refuerza la metodología basada en "*programas modulares que permitan a cada comunidad escolar sentirse protagonista del cambio curricular y del ritmo que quiere establecer en su lucha contra el maltrato como problema escolar*" (Ortega, 1997, p.153).

El mencionado **Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar** está compuesto por tres programas preventivos y uno de atención directa a los estudiantes que sufren los problemas de maltrato o los generan. Los **preventivos** son: 1) *Programa* para la **gestión** de la **convivencia** (definición de cómo se organiza la vida en las aulas); 2) *Programa* de **trabajo** en **grupo cooperativo** (para abordar la actividad de enseñanza-aprendizaje) y 3) *Programa* para la **educación** de **sentimientos** y **valores** (centrado en el análisis de emociones, sentimientos, actitudes y valores ligados a las relaciones interpersonales concretas y cotidianas).

Posteriormente han desarrollado el denominado "*Proyecto Andalucía Antiviolencia Escolar* (ANDAVE), desarrollado durante el curso escolar 1997 y 1998 obteniendo datos de 2.828 estudiantes de educación secundaria obligatoria (12-16 años), procedentes de 8 centros educativos (uno de cada provincia de la Comunidad Autónoma de Andalucía). Como instrumento utilizaron el "*Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*", elaborado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995),

estructurado en cuatro apartados: 1) **Autopercepción** de la **convivencia escolar**; 2) **Autopercepción** como **víctima** de otros/as; 3) **Autopercepción** del **abuso hacia compañeros/as** y 4) **Tipos de abusos**, **lugares** en que se producen, **características del agresor** y de las **víctimas** y **actitudes** ante dicha **violencia**. De los **resultados** de esta investigación cabe destacar (Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, 1999, p.62-65):

a. *Autopercepción de la Convivencia Escolar:*

- Los más satisfechos con la convivencia escolar son los estudiantes de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) (66%), seguidos de 2° (60%), descendiendo estos porcentajes en los cursos restantes, siendo mínimo (entre el 1% y el 5%) el porcentaje de insatisfechos.
- Un porcentaje alto (más del 75%) afirman que nunca se han sentido solos o aislados en el patio de recreo, y entre los que perciben aislamiento, dicha autopercepción va disminuyendo a medida que aumenta la edad (ejemplo, el 21% de alumnos de 1° manifiestan sentirse algunas veces solos, mientras que en 4° sólo un 13% se percibe en tal situación).

b. *Autopercepción como víctimas de otros:*

- Los estudiantes de 1° ciclo de E.S.O. se perciben como víctimas alguna vez del maltrato de los otros en mayor grado (entre el 25% y el 30%) que los del 2° ciclo (entre el 17% y el 18%).
- Afirman que los intimidadores suelen estar en su mismo curso, ya sea en su misma clase o en menor grado en otra clase de su mismo curso y en un porcentaje inferior en un curso superior.
- Hay un porcentaje alto de víctimas que comunican su situación rompiendo el círculo de silencio que suele rodear a este problema. Así el mayor número de chicas y chicos maltratados lo cuentan a otros de su edad (37% en 1° y 45% en 4° de la E.S.O.); a sus familiares (entre un 27% y 31%) y a los profesores (entre un 18% y 6%). Pero también hay un preocupante porcentaje que no lo cuenta a nadie (entre un 14% y 21%).

c. *Autopercepción del abuso hacia compañeros y compañeras:*

- Los porcentajes más altos corresponden a la autopercepción como no agresivos o no intimidadores de sus pares (68% en 2º de E.S.O. y 74% en 3º y 4º de E.S.O.); un menor porcentaje (entre el 24% en 3º y el 30% en 1º y 2º de E.S.O.) afirman haberlo hecho ocasionalmente y únicamente entre el 1% y el 2% se reconocen como agresores frecuentes, siendo en conjunto mayor el porcentaje en el 1º ciclo que en el 2º.
- De acuerdo con el reporte de los intimidadores, las motivaciones que les llevan a realizar tal comportamiento son: el sentirse provocado, el deseo de gastar bromas y, en menor grado, el deseo de molestar a los otros y el percibirlos como diferentes a sí mismos.
- También se ha encontrado una percepción social negativa que se hace explícita en conductas de reprobación hacia los agresores. Estas son: “regañinas por parte del profesorado (entre 23% y 11%); por parte de la familia (entre 19% y 13%); y por parte de los compañeros (entre 8% y 11%, con una distribución más homogénea a lo largo de todos los cursos).
- A pesar de la reprobación y rechazo de este comportamiento, hay algunos estudiantes que lo valoran positivamente, oscilando entre un 5% y 6% en 2º y 3º y entre 9% y 11% en 1º y 4º de E.S.O.

*d. Tipos de abusos, lugares, características de agresores y víctimas y actitudes ante este fenómeno.*

- La modalidad más frecuente es la agresión verbal (entre un 51% y un 70%) y en menor proporción la agresión física (27%-30%) y las amenazas (30%).
- Respecto a los agresores se ha encontrado una diferencia significativa en función del género (como en todos los estudios anteriores tanto en España como en otros países). Así un 33% afirma que las agresiones son perpetradas por chicos; entre un 8% y un 15% por un grupo mixto y sólo un 4% por una chica.
- En cuanto a los lugares de riesgo, en este estudio aparece la calle como el de mayor riesgo (entre el 38% y el 46%, seguido del patio de recreo (entre el 33% y 41%) y finalmente el aula (entre el 24% y 29%), a diferencia de otras investigaciones en las que el aula y los pasillos ocupaban el primer lugar en estudiantes de secundaria.
- En lo referente a las actitudes ante la intimidación, hay variedad de posturas. Entre un 12% y 21% dicen que no le interesa o no hace nada frente a los hechos; entre un 28% (en 1º) y un 44% (en 4º) piensan que deberían hacer algo y entre un 25% y 29% intentan ellos

mismos detener la situación de maltrato o intimidación y finalmente un 29% (de 1º) y un 8% (de 4º) afirman avisar a alguien para que intervenga.

Consideramos importante también hacer mención del estudio más reciente sobre la incidencia de maltrato entre iguales en los centros de educación secundaria españoles, llevada a cabo por el Defensor del Pueblo en colaboración con el Comité Español de UNICEF que ofreció su equipo de expertos, que realizaron su investigación sobre un total de 3.000 alumnos de educación secundaria obligatoria (E.S.O.) de 300 centros educativos públicos, privados y concertados en todo el territorio español. Además recogieron información de los jefes de estudio de dichos centros con el fin de conocer la incidencia real y actual de dicho fenómeno. Entre el equipo de colaboradores encargados de la realización práctica del informe sobre esta investigación figura como coordinadora Esperanza Ochaíta y como codirectoras Cristina del Barrio y Elena Martín, profesoras de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Toda la información más detallada sobre esta investigación se encuentra en el "*Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*" (1999), del que sólo destacaremos algunos datos generales que consideramos relevantes para nuestro tema de estudio:

- **Autores:** Hay una tendencia dominante a que el **agresor** sea un **chico**, aunque las chicas tienen un papel casi tan relevante como ellos en el maltrato por exclusión social y destacan en un tipo particular de agresión verbal "*hablar mal de otros*", en el que ellas mismas se reconocen en un porcentaje significativamente más alto que el de ellos como autoras de esa conducta. También se ha encontrado como tendencia general que todos los tipos de maltrato son protagonizados por compañeros/as de la misma clase o curso, excepto cuando se amenaza con armas, que en su mayor parte suelen ser de cursos superiores o personas ajenas al centro educativo.
- **Víctimas:** En todos los tipos de malos tratos hay **más víctimas masculinas** que femeninas, excepto en "*hablar mal*" donde es mayor el número de chicos que la han sufrido. Sin embargo, las diferencias son significativas únicamente en tres tipos de maltrato: "*no dejar participar*", "*poner motes*" y "*amenazar para meter miedo*". Otro rasgo importante de las víctimas es que tienen pocos amigos, situación que correlaciona con ser ignorados (0,3963); ser insultados (0,2141), que los demás hablen mal (0,2264) y que los demás le peguen (0,1753), entre otros abusos.

- **Tipos más frecuentes:** Según la percepción de las víctimas la modalidad de maltrato más frecuente es “*me insultan*” (33,8%); la segunda “*hablan mal de mí*” (31,2%); “*me ponen motes*” (30,1%) y en menor medida “*me ignoran*”, “*no me dejan participar*”, etc. De acuerdo con la percepción de los agresores la modalidad más frecuente es “*insulto*” (40,9%), luego “*hablo mal*” (35,3%); “*ignoro*” (35,1%), “*pongo motes*” (32,9%) y en menor medida “*escondo cosas*” y “*no dejo participar*”.
- **Edad de riesgo:** Los estudiantes de 1º ciclo de E.S.O. son los que sufren más abusos por parte de sus compañeros, no sólo de la misma clase sino de otros cursos superiores. Por su parte los de 2º pegan significativamente más que los otros, reconociéndose a sí mismos más como agresores; por lo tanto, se puede afirmar que la **mayor densidad de conflictos** se da en este **primer ciclo de la E.S.O.** (12-14 años), tendiendo los de **primero** a ser las **víctimas** y los de **segundo** a ser los **agresores**.
- **Lugares de Riesgo:** El aula es el escenario más frecuente de agresiones, aunque no todas se realizan en ella. La tendencia general es que a cada tipo de agresión parece corresponder un escenario determinado. Ejemplo: la exclusión social tiene lugar fundamentalmente en el patio, siendo la mitad de los casos por exclusión activa (no dejar participar) y un 34% los de exclusión por omisión (ignorar), aunque también se producen en el aula (40% exclusión activa y 38,8% exclusión pasiva). En lo referente a las agresiones verbales, concretamente los insultos y motes ocurren la mitad de las veces en el aula, en menor medida en el patio (36,5% y 29,1% respectivamente); las agresiones físicas indirectas, entre ellas “*esconder cosas*” sucede con mayor frecuencia en los aseos (86,5%); por su parte la clase es el escenario privilegiado para romper (83,1%) o robar (83,5%) las cosas de los compañeros. Respecto a las agresiones físicas directas suceden en diferentes escenarios, desde el patio (42,1%) y la clase (34%) que son las más citadas, hasta cualquier sitio (20%) o fuera del centro (12%).
- **Información del maltrato:** Alrededor de un 65% de casos de abuso o maltrato son comunicados por las víctimas a sus compañeros o amigos, aumentando esta comunicación en el caso de acoso sexual (79,2%) y cuando son amenazados con armas (76,2%), situaciones que se reconocen como de mayor gravedad y entonces lo comparten también con su familia (41,4% “*amenazas para obligar a hacer algo*” y 42,9% “*amenazas con armas*”) y con sus profesores (23,8% “*amenazas con armas*” y 17,6% “*acoso sexual*”).
- **Tipos de Escuelas y actos violentos:** En lo referente a la titularidad del centro hay diferencias significativas en la conducta de “*hablar mal*”, “*ignorar*” y “*poner motes*”

que tienen una incidencia mayor en los centros privados que en los centros públicos. Respecto a los otros comportamientos no se encontraron diferencias significativas.

- **Reacción ante el maltrato:** Parece que prácticamente en todos los tipos de maltrato la respuesta que predomina es la **pasividad por parte de los observadores** ya que la reacción de rechazo sólo se produce en menos de un 10% de los casos. Hay situaciones en las que incluso se anima o ayuda al agresor, según fue reportado por ellos mismos. Ejemplo, en las agresiones físicas la mitad dice que no hace nada y un 40% habla de que se le anima; en las agresiones físicas indirectas como “esconder cosas” hay un número elevado en que los demás no hacen nada (61,3%) o animan (30%) y más de un 44% animan cuando se rompen o roban cosas.

Finalmente es importante hacer referencia a las **medidas preventivas** y de **intervención** llevadas a cabo en **España**, algunas centradas específicamente en el tema del bullying o maltrato entre iguales y otras más amplias que incluyen la prevención de la violencia en general mediante la educación en valores, educación para la paz, la convivencia y la tolerancia que han sido desarrollados tanto por el Ministerio de Educación y Cultura como por diferentes Comunidades Autónomas, entre las que se destacan las iniciativas del Gobierno Vasco, de la Generalidad Valenciana, Catalana y la Junta de Galicia, entre otros. Haremos mención sólo de dos ejemplos que consideramos representativos de la prevención y tratamiento del maltrato entre iguales y/ o de los problemas de convivencia escolar. Son el Proyecto SAVE y el Programa Convivir es Vivir.

El Proyecto “Sevilla Antiviolenencia Escolar” (SAVE) mencionado anteriormente, está dirigido por la catedrática Rosario Ortega y tiene básicamente los siguientes **principios** (Ortega y col. 1998):

- **Prevención:** Sugiere pautas de intervención directa con los implicados en el conflicto.
- **Filosofía ecológica e integradora:** Concepción sistémica del conjunto de variables que influyen en la convivencia escolar.
- **Metodología de Investigación-Acción:** Formación del profesorado que va más allá del método tradicional de “dar cursos a cargo de expertos” y se basa fundamentalmente en la acción-reflexión-acción.

- Carácter comunitario: Es la comunidad escolar completa la que debe implicarse, siendo imprescindible la participación de los alumnos, profesores y las familias que con sus redes de interacciones son los responsables de la convivencia humana en la escuela.

Todos los centros participantes deben promover un proyecto educativo que incluya la prevención de la violencia entre iguales con medidas concretas de acuerdo con su propia realidad y teniendo como marco de referencia el análisis de la convivencia (procesos de comunicación, expresión de sentimientos, manifestación de actitudes y valores, roles, posiciones de poder y estatus, etc. que se producen en su interior) y análisis de las actividades educativas o instructivas (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, centrados a su vez en tres procesos: gestión de la convivencia en el aula, modelo cooperativo de enseñanza-aprendizaje y trabajo con los sentimientos, actitudes y valores).

Este proyecto fue asumido en 1997 por la Junta de Andalucía como un modelo de intervención para toda la Comunidad Autónoma, adquiriendo un carácter institucional y pasó a denominarse Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE), que incluye además del proyecto de prevención del maltrato entre escolares, la puesta en marcha de una línea telefónica para ayudar a chicos y chicas implicados en este tipo de problemas.

El otro programa orientado a mejorar la convivencia en los centros es el denominado “**Convivir es Vivir**” (1997, 1999), creado en la Comunidad de Madrid con carácter institucional y tiene entre sus **objetivos** los siguientes:

- Mejorar los niveles de convivencia dentro de cada centro educativo.
- Crear mecanismos operativos de coordinación interinstitucional para favorecer la convivencia en los centros educativos. En este sentido cuenta con la colaboración del Defensor del Menor, del Ayuntamiento, de la Federación de Municipios de Madrid, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado y diversas organizaciones no gubernamentales.

Para alcanzar los objetivos propuestos, el programa está diseñado por módulos de los que uno es obligatorio y los otros están relacionados con contenidos específicos (diseñados por cada centro participante según sus necesidades), incluyendo **actividades** que abarcan tres

ámbitos: 1) El *currículum*; 2) El *centro* y la *familia* y 3) La *comunidad*. Desde 1997 hasta 1999 han participado un total de 57 centros de la Comunidad de Madrid.

#### 10.4 Conductas Violentas en los Jóvenes

No es difícil comprobar el enorme interés y preocupación que despierta en la sociedad actual el fenómeno de la violencia, tanto ejercida como sufrida por los jóvenes, llegando al extremo de establecer una unión casi indiscutible entre éstos y la violencia, como si se tratara de un binomio inexorable. Prueba de ello son las continuas publicaciones en revistas y periódicos, emisiones de radio y televisión acerca del tema en los que predomina más el análisis sociológico, antropológico, psicológico o incluso cotidiano, pero no es fácil encontrar en España trabajos empíricos de investigación centrados exclusivamente en el fenómeno de las conductas violentas de algunos jóvenes, afirmándose que “(*...*) *existen trabajos empíricos donde se trata de medir la actitud y grado de justificación ante determinados actos violentos, pero no parece existir nada sobre el grado de implicación en este tipo de comportamientos, las circunstancias que motivan el comportamiento violento, ni las características sociológicas de los agresores y las víctimas*” (Laespada y Salazar, 1999, p.138). Además, en diferentes investigaciones internacionales se suele utilizar el término “violencia” para hacer referencia a la “violencia escolar”, sinónimo también de “bullying”, conductas agresivas en el ámbito escolar e incluso de “conductas delictivas juveniles” (Mooj, 1994, 1997; Funk, 1995b; Debarbieux, 1997; Schubarth, 1993; Hurrelmann, 1990, entre otros).

En esta investigación en concreto, conceptualizamos la **violencia** en los jóvenes como conductas agresivas **diferentes** del **bullying** (analizado en el apartado anterior) y de las conductas delictivas, aunque puede estar contemplada como delito en el código penal. Es decir, las conductas violentas en los jóvenes deben ser analizadas como fenómenos complejos tanto en sus causas que son múltiples como en sus manifestaciones que son variadas y que en conjunto deben ser comprendidas dentro del marco sociohistórico donde se producen.

#### 10.4.1 Manifestaciones más comunes

Para delimitar las conductas violentas que suelen protagonizar algunos jóvenes en la cultura occidental en general, y en la cultura española en particular, es de gran utilidad la **clasificación** realizada por **Javier Elzo** (1999) que nos permitirá diferenciar “los modos de violencia juvenil” de otros comportamientos agresivos. Son los siguientes:

- **Violencia de carácter racista:** Hace referencia a los movimientos de orientación neonazi como los skin heads, muy cercanos a la extrema derecha.
- **Violencia de carácter xenófobo:** Es la que percibe a los extranjeros como una amenaza o peligro para su bienestar y calidad de vida. Es semejante a la violencia puramente racista.
- **Violencia nacionalista con carga fundamentalmente étnica:** Ejemplo serían los casos de Irlanda y todo lo referente a la ex Yugoslavia.
- **Violencia de signo revolucionario-nacionalista:** Ejemplo la desarrollada en el País Vasco por el autodenominado Movimiento de Liberación Nacional Vasco (M.L.N.V.), algunos de cuyos grupos protagonizan la llamada “kale Borroka” o violencia callejera.
- **Violencia Antisocial:** Se relaciona con una especie de revuelta social protagonizada por jóvenes marginados de la sociedad y excluidos de los beneficios de la “sociedad del bienestar”.
- **Violencia gratuita:** Se aplica este término a la violencia que en principio no parece responder ni a objetivos estratégicos (como la violencia de corte revolucionario o nacionalista o racista) ni obedece a situaciones de marginación o desarraigo social, cuestionándose el vocablo “gratuita” porque “no hay violencia que no responda a una insatisfacción, necesidad o falta”, por lo tanto, se diferencian varias causalidades o motivaciones (Elzo, 1999, p.388):
  - ***Violencia Lúdica:*** Se realiza como forma de romper con la rutina y monotonía cotidiana, presentes en la vida de muchos jóvenes que entonces la ejercitan como si se tratase de un juego.

- *Violencia Identitaria*: Cuando está relacionada con la búsqueda de identidad, adquiriendo un valor como modelo de identificación.
  - *Violencia como producto de la dificultad para manejar las frustraciones y diferir en el tiempo lo deseado en el presente*, incluyendo la no aceptación de límites, ni lo relacionado con la autoridad exterior a la de su grupo de compañeros.
- **Violencia en los espectáculos deportivos**: Hace referencia a la aparición de un determinado número de grupos juveniles, más o menos organizados que se sitúan al fondo de los estadios de fútbol especialmente, y aprovechan los eventos deportivos para protagonizar peleas entre ellos, contra los seguidores del equipo contrario y/o contra el mobiliario urbano.

#### 10.4.2 Enfoques Interpretativos del Fenómeno

Las manifestaciones de conducta juvenil mencionadas anteriormente tienen una enorme repercusión en la actualidad, no sólo por los actos violentos en sí, muchas veces carentes de justificación ante los ojos de los adultos, sino por la carga de “descomposición social” que otras veces se le atribuye, a partir de la cual los jóvenes se convierten en una especie de “amenaza” para el bienestar y tranquilidad general, siendo los “chivos expiatorios” de todos los comportamientos negativos, insolidarios y/o antisociales de una sociedad que, a nuestro parecer, prefiere señalar “culpables” (en este caso concreto los jóvenes) que realizar un profundo análisis de las pautas de socialización en las que está educando a las nuevas generaciones, pautas caracterizadas precisamente por comportamientos agresivos, por actitudes xenófobas y racistas, por abusos y malos tratos, etc., presentes en los diferentes entornos (familiares, escolares y sociales) en los que crecen y se desarrollan los chicos y chicas.

Aceptando entonces que los comportamientos violentos en los jóvenes son reales y que están presentes en nuestra vida cotidiana, es interesante aproximarnos a **dos enfoques interpretativos o explicativos** de dicho fenómeno. El primero lo explica como un “**rito iniciático simbólico**” (Martín Serrano, 1998) y el segundo como una **búsqueda de atención y reconocimiento por parte de los espectadores adultos** en un intento

frenético de los jóvenes por configurar sus identidades, aún inestables y desdibujadas (Gil Calvo, 1996).

#### 10.4.2.1 Violencia en los jóvenes como Rito Iniciático Simbólico

Siguiendo los planteamientos del profesor **Martín Serrano** (1998) los siguientes son los elementos que consideramos más importantes de su explicación del vínculo violencia-juventud como un rito de iniciación:

- Existe una **relación ancestral** entre los **jóvenes** y la **violencia**, ya sea recibida o ejercida por ellos, enmarcada en los “ritos de pasaje” o “ritos de iniciación” que convierten a los menores en personas adultas.
- Este tipo de **violencia** es **justificada** por **toda la comunidad** y recibe el significado de “violencia buena”.
- Desde ese planteamiento, todas las representaciones colectivas de ese tipo de violencia juvenil comparten la creencia según la cual **infringir** o **soportar actos violentos** contribuye a **desarrollar y fortalecer** el **coraje**, la **lealtad** y otras **actitudes solidarias**.
- Aún en las sociedades modernas, se apela a esta **legitimación** cuando es necesario **movilizar** a los **jóvenes contra** algún **enemigo** “real o potencial”, utilizándolos como entonces, tanto en el papel de agresores como de víctimas, al ser más fuertes, decididos, más dóciles y mejor preparados que los adultos, transmitiéndoles como elemento de socialización la valoración de la conducta agresiva y violenta como un comportamiento necesario, eficaz y aceptado socialmente.
- El problema que se plantea en la **actualidad** es que las manifestaciones de violencia juvenil no son “reconocidas” por la colectividad como comportamientos que preparan al joven para ingresar en la vida adulta, sino lo contrario, se entienden como conductas de “niñatos” que se resisten a salir de la adolescencia y en consecuencia sus **manifestaciones violentas** son **percibidas** por el imaginario colectivo como **amenazantes** para el propio grupo.

- Es decir, aunque se reconozca como un ritual esta modalidad de violencia protagonizada por jóvenes, su rasgo distintivo en relación con la anterior es que, en lugar de servir para la integración social y para la defensa del grupo, esta nueva violencia juvenil se percibe como “violencia mala” y “no justificable” porque sirve para la desintegración social y es una amenaza para el grupo.
- Lo anterior permite afirmar que en **nuestra sociedad** se realizan **dos presentaciones** de la **violencia** de los **jóvenes** dependiendo de la función que dicha violencia desempeñe en el mantenimiento de la organización social. Así, hay una “violencia buena” que contribuye a la reproducción social y por tanto hay que defenderla y legitimarla y hay una “violencia mala” que pone en peligro la reproducción social y por tanto hay que erradicarla.
- Esta dualidad en la conceptualización de la violencia genera confusión en los jóvenes que no disponen de criterios generales de rechazo que sean válidos para todos los casos y situaciones. *“Así pues, la distinción entre la violencia “aceptada” y la “no aceptada” no está basada ni puede estarlo, en normas de conducta universales. En consecuencia, existen contradicciones y ambigüedades muy características de esta sociedad y de nuestro tiempo, a la hora de manejar la representación pública de la violencia juvenil”* (Martín Serrano, 1998, p.12).

#### 10.4.2.2 Violencia en los jóvenes como Búsqueda de Atención y Reconocimiento

Siguiendo los planteamientos del profesor **Gil Calvo** (1996) los siguientes son los elementos que consideramos más importantes en la explicación de la violencia en los jóvenes como forma de captar la atención por parte de los adultos:

- Parte del análisis de las **actividades** realizadas por los jóvenes de forma **colectiva** durante el **fin de semana** como elementos **fundamentales** en la **consolidación** y **refuerzo** de la **pertenencia** a **grupos** de iguales, generando en su interior complejas redes de interacciones sociales y de afectos que contribuyen a la construcción de la propia identidad.
- Estas actividades de fin de semana tienen peculiaridades que las diferencian de las actividades realizadas durante la semana; es decir, se plantea una **oposición** entre tiempo

de **trabajo** y tiempo de **ocio**, contribuyendo cada uno a desarrollar aspectos diferentes de la personalidad de los jóvenes.

- Así las **actividades de trabajo** (días laborables) desarrolladas generalmente en **ambientes formales, cerrados y estructurados** como la familia y la escuela, permiten adquirir "**capital humano instrumental**" mientras que las **actividades de ocio** (fines de semana) desarrolladas en **ambientes informales, abiertos y no estructurados** como el parque, el bar, el cine, la discoteca, etc., permiten adquirir "**capital humano expresivo**".
- Es decir, si en la **escuela** se aprenden "**instrumentales**" para el futuro, en el **ocio del fin de semana** se aprende a **ser sociable en el presente**; si la estancia en el hogar y la escuela es vivido como un tiempo marcado por el individualismo, el fin de semana es vivido como un tiempo marcado por el colectivismo y "*si en las aulas y en las familias se enseña a competir y hacer carrera, en los fines de semana se aprende a solidarizarse y participar en (lo) público*" (Gil Calvo, 1996, p.28).
- La situación anterior puede ser interpretada como contradictoria, basándose en la creencia de que lo aprendido durante la semana se "pierda" durante el fin de semana, afirmando el autor que es posible que así sea. Pero también es posible que dicho conflicto no sea necesariamente disfuncional o contraproducente, analizando **el ocio de fin de semana** como una **situación "de doble vínculo"**.
- Este doble vínculo implica, por un lado, que cada joven recibe de su grupo social mensajes que le exigen comportamientos positivos o "buenos" (que sea obediente, que estudie, que sea responsable, que trabaje, etc.), pero simultáneamente recibe otros en sentido contrario (que sea crítico, que se divierta, que sea él mismo, etc.) dando como **resultado** una "**ambivalencia moral**" que le lleva tanto a respetar como a transgredir las normas de los adultos.
- Esta dualidad caracterizada por una parte por la sensación de libertad al romper con lo establecido, y por otra, por la angustia y temor que genera saltarse las normas y reglas, hace que los jóvenes "*necesiten cómplices con los que compartir ese vértigo ambivalente: cómplices encubridores para excusarse y cómplices inductores para celebrarlo y*

*recrearse (...). Así es como, sobre la base de esta complicidad clandestina, se constituyen las más importantes redes de solidaridad que cimentan la cohesión juvenil” (Idem, p.30).*

- Dicha complicidad basada en ceremonias clandestinas se puede considerar como equivalente funcional de los ritos tradicionales de paso o de iniciación practicados por todas las culturas. Los ritos de fin de semana aspiran a ser, por una parte, **“ritos cíclicos de inversión de status”** cuya función es confirmar la verdadera identidad de cada joven y por otra, **“ritos críticos de elevación de status”** que permitan al joven modificar su identidad, logrando adaptarse a nuevos status: relaciones, responsabilidades, compromisos, etc.
- Lo importante es tener presente que esos rituales son “puestas en escena” dirigidas a un público al que se intenta impresionar como si se tratase de una representación teatral. De ahí que se interpretan las **“máscaras rituales”** que cada joven luce en los fines de semana como mensajes emitidos en búsqueda de atención y reconocimiento, teniendo en cuenta su necesidad de expresar su propia identidad personal y de comunicarla a los demás.
- Pero, los **jóvenes no encuentran audiencias receptivas** y en actitud de escucha que hagan eco de sus mensajes porque sus rasgos identitarios aún irreales, imaginarios y ficticios no son creíbles y no reciben en consecuencia el reconocimiento que necesitan, siendo por el contrario desatendidos, ignorados y pero aún, devaluados.
- Esta situación **conduce** a muchos a **utilizar la violencia como recurso eficaz** que consigue impresionar a gran cantidad de audiencia, pasando en muchas ocasiones de una violencia exclusivamente virtual que puede ser imaginaria y ficticia o simbólica y ritual a una violencia real.
- Hay **dos razones** que **explican la tendencia a aumentar dicha violencia** y la escasa probabilidad de su control o eliminación. Por una parte la **“sed de realismo”** relacionada con la necesidad de convertir en reales las identidades escénicas de naturaleza ficticia o irreal, pues según su razonamiento, creen que al realizar actos violentos reales (golpear, matar, destruir) con efectos letales evidentes, se convierten en personas reales con identidades creíbles. La otra razón es **“comunicativa”**, pues parte del hecho de que “sólo

son noticia las malas noticias”, entonces los jóvenes aprovechan este vehículo de comunicación para hacer llegar sus mensajes a un público renuente a atenderlos de otra manera. Así, chicas y chicos aprenden “*que sólo pueden llamar la atención, en una sociedad mediática, si provoca atención negativa: es la dura experiencia obtenida tras advertir que, dado el carácter ficticio de su identidad ritual, nunca podrá recabar suficiente atención positiva*” (Idem, p.33).

#### 10.4.3 Los Jóvenes como Autores de Comportamientos Violentos

Para desarrollar este apartado y el siguiente vamos a seguir los datos de una de las investigaciones más completas y actuales sobre la juventud titulada “**Jóvenes españoles 99**”, realizada por un equipo de investigadores dirigido por el catedrático **Javier Elzo**, en la que se han entrevistado a 3.853 jóvenes entre 15 y 24 años representativos de la población juvenil española. Entre las **conclusiones** más importantes respecto a los **jóvenes como autores de comportamientos violentos** destacamos las siguientes (Elzo y otros, 1999, p. 392-394):

**Reconocimiento del Rol de Agresor:** Son muy pocos los jóvenes que se reconocen como autores de comportamientos violentos, siendo difícil precisar las cifras de este fenómeno teniendo en cuenta que al ser acciones rechazadas socialmente y “vergonzantes fuera de los círculos más violentos”, existe una cifra que permanece oculta generando una cierta distorsión en el análisis cuantitativo de dicha violencia.

**Modalidad más frecuente:** La modalidad de comportamiento violento que admiten ejercer con más frecuencia es la vinculada a su círculo relacional más próximo. Así, confiesan tener **peleas en primer lugar** con sus **amigos y/o compañeros de estudio o trabajo** (16,8%); en **segundo lugar** con sus **padres** (14,4%); en **tercer lugar** el **enfrentamiento entre pandillas** y bandas juveniles (11%) y también son frecuentes las peleas con desconocidos relacionadas con discusiones sobre fútbol o política. Por el contrario, la modalidad **menos frecuente** son las **agresiones sexuales** (0,2%); **asaltos** o **atracos** con intención de **robo** u otra finalidad (1,3%) y **agresiones a la policía** (tirar piedras u objetos (1,3%).

**Sexo de los agresores:** En general, los **chicos ejercen más violencia** que las **chicas**, incluso determinadas actividades son exclusivamente masculinas, ejemplo: causar destrozos en la

calle (12,2% chicos y 3,1% chicas); enfrentamiento entre pandillas (15,7% chicos y 6,1% chicas).

**Edad de más riesgo:** Los datos apuntan a que son los **jóvenes de entre 18 y 20 años** de edad los que presentan niveles de violencia superiores, comparados con los más jóvenes y con los de más edad. Es decir, el período de mayor riesgo se ubica en el momento evolutivo en que por un lado están abandonando la adolescencia, y por otro, iniciando su ingreso en el deseado mundo de los adultos, sin que muchas veces hayan alcanzado la madurez necesaria para ello.

**Clase Social:** Los jóvenes pertenecientes a **clases sociales más bajas** son los que se reconocen autores de **más comportamientos violentos** (ejemplo: peleas con amigos, 17,4%; peleas con los padres 15,5% y enfrentamiento entre pandillas 11,4%), aunque la diferencia con otras clases sociales son pequeñas, constatándose la presencia de manifestaciones violentas en todas las clases sociales (ejemplo, clase alta: peleas con amigos 15,1%; con padres 11,9% y enfrentamiento entre pandillas 11,2%; por su parte en la clase trabajadora los porcentajes son 17,0%, 14,4% y 11,3%, respectivamente).

**Ocupación de los agresores:** Son los **parados** los que más **destacan** en las **diferentes conductas violentas**, aunque seguidos por los trabajadores por cuenta propia y ajena. Ejemplo: peleas con amigos (parados 21,7%, cuenta propia 21,7% y cuenta ajena 15,9%); peleas con los padres (parados 15,8%, cuenta propia 14,0% y cuenta ajena 16,1%); enfrentamiento entre pandillas (parados 15,5%, cuenta propia 15,5% y cuenta ajena 12,5%).

**Autoposicionamiento político:** Los **jóvenes** que se ubican en la **izquierda extrema reconocen en mayor grado** que los otros ser **autores de actos violentos**, mientras que los de izquierda moderada y derecha extrema sólo asumen ser autores de algunos comportamientos violentos en mayor medida que los demás. Ejemplo: peleas con amigos (izquierda extrema 18,0%, izquierda moderada 17,8% y derecha extrema 17,6%); peleas con los padres (izquierda extrema 17,6%, izquierda moderada 14,2% y derecha extrema 9,2%); enfrentamiento entre pandillas (13,9%, 10,9% y 10,8%, respectivamente). Por su parte, los de **derecha moderada** son los jóvenes que se muestran **menos violentos**.

**Autoposicionamiento religioso:** Los jóvenes **más violentos** se encuentran entre los **indiferentes/agnósticos y no creyentes/ateos**, por su parte los **menos violentos** se sitúan

entre los que se consideran **más creyentes/católicos practicantes**. Ejemplo: peleas con amigos (indiferente/agnóstico 20,9%, no creyente/ateo 20,4% y católicos practicantes 15,3%); peleas con los padres (16,7%, 18,6% y 9,8%) y enfrentamiento entre pandillas (13,2%, 15,3% y 7,0%, respectivamente).

#### 10.4.4 Los Jóvenes como Víctimas de Comportamientos Violentos

Reconocimiento del Rol de Víctima: Los jóvenes aceptan en mayor medida haber sido víctimas que verdugos.

Modalidad más frecuente: El tipo de **agresión más común** que sufren los jóvenes es la **verbal**, reconociendo haber recibido insultos con amenazas graves (17,3%); en segundo lugar reciben **agresiones de su propio entorno familiar**, manifestando que sus padres les han pegado (14,5%) y en tercer lugar la fuente de violencia está en los **desconocidos** (11,3%) que probablemente hace referencia a las peleas y agresiones físicas que resultan de enfrentamientos entre grupos o pandillas. Luego, citan que han sido víctimas de **agresión física** por sus **amigos** (9,3%) y por sus profesores, expresando que **algún profesor** les ha **pegado** (8,9%). Es decir, la mayor parte de la violencia sufrida por los jóvenes se genera en sus entornos más próximos: familia, grupo de iguales y escuela, entornos que deberían ser elementos protectores y facilitadores de su desarrollo integral pero que, según estos datos, no desempeñan dicha función sino la contraria convirtiéndose en factores de riesgo.

Sexo de las Víctimas: Hay diferencias significativas entre **chicos** y chicas, siendo los primeros en **mayor grado víctimas** de diferentes comportamientos violentos. Ejemplo, recibir insultos con amenazas graves (chicos 22,0% y chicas 12,4%); agresión física por desconocidos (chicos 16,5% y chicas 6,0%); agresión por parte de los padres (chicos 16,4% y chicas 14,6%); agresión física por amigos (chicos 12,0% y chicas 6,5%); agresión por parte de algún profesor (chicos 11,9% y chicas 5,9%), etc. Llama la atención que en esta investigación no aparece la tradicional diferencia según la cual las chicas eran objeto casi indiscutible de violencia sexual y, por el contrario, es una conducta de poca prevalencia y con diferencias mínimas entre un sexo y otro (chicos 1,2% y chicas 1,5%), siendo necesaria más investigación sobre este tema para dilucidar, si efectivamente en la sociedad actual, el cambio hacia roles más igualitarios entre géneros, está produciendo como consecuencia una disminución en la violencia que sufren las mujeres a manos de sus parejas.

**Edad de más riesgo:** Los jóvenes entre 15 y 17 años reportan haber recibido más agresiones de los amigos (12,2%) que los otros grupos (18-20 años 8,4% y 21-24 años 7,7%). Pero los **jóvenes de 18-20 años** son los que reciben más insultos con amenazas graves (19,5% v/s 15,1% en los de 15-17 años y 17,4% en los de 21-24 años); más reportan que sus padres les han pegado (16,2% cifra igual en los de 21-24 años y menor en los de 15-17 años 14,0%) y también son los que más reciben agresión física por parte de desconocidos (13,5% v/s 8,3% en los de 15-17 años y 12,1% en los de 21-24 años). En resumen, la edad de mayor riesgo de victimización está comprendida entre 18-20 años, igual que la edad de mayor riesgo de los agresores.

**Clase Social:** Los jóvenes que **más agresiones** reportan pertenecen a la **clase alta/media alta** y los de la **clase media/baja**; por su parte los jóvenes ubicados en la escala social **más baja** denominada “**clase trabajadora**” es la que se reconoce como **menos objeto de violencia**, seguida de la clase media/media. Así, reciben insultos con amenazas graves (21,1% clase alta, 18,4% clase baja; 14,9% clase trabajadora y 19,1% clase media); agresión por parte de sus padres (16,9% clase alta, 17,8% clase baja, 14,3% clase trabajadora y 15,0% clase media); y agresión física por desconocidos (14,4%, 12,0%, 10,6% y 10,7%, respectivamente). Se pueden considerar por lo menos llamativos estos resultados, teniendo en cuenta que lo esperable es que el mayor número de víctimas se localice en las clases sociales a las que tradicionalmente se les atribuye mayor conflictividad social, y donde el entorno sociocultural presenta más variables de riesgo que protectoras.

**Ocupación de las Víctimas:** Los **trabajadores por cuenta propia** y los **parados** son **víctimas con más frecuencia** que los otros jóvenes, siendo los **estudiantes** los que **menos** agresiones dicen sufrir. Ejemplo: recibir insultos con amenazas graves (23,4% cuenta propia, 19,3% parados, y 16,5% estudiantes); agresiones de sus padres (21,7% cuenta propia, 19,3% parados y 14,5% estudiantes); agresión física por desconocidos (18,4% cuenta propia, 18,3% parados y 10,2% estudiantes); agresión por algún profesor (22,3%, 11,1% y 6,6%, respectivamente).

**Autoposicionamiento político:** Los **jóvenes de izquierda** son los que con **más frecuencia** son **víctimas** de todo tipo de comportamientos violentos, mientras que los de **derecha moderada** son los que **menos** han sido objeto de dichos comportamientos. Ejemplo: recibir insultos con amenazas graves (21,2% izquierda extrema, 17,6% izquierda moderada, 15,2%

derecha moderada); agresión parental (16,6% izquierda extrema, 16,2% izquierda moderada y 15,1% derecha moderada); agresión física por desconocidos (13,5% izquierda extrema, 11,2% izquierda moderada y 9,7% derecha moderada) y agresión por parte de algún profesor (11,7%, 8,6% y 8,4%, respectivamente).

**Autoposicionamiento religioso:** En lo referente a la religión las **víctimas más frecuentes** son los jóvenes autocalificados como **indiferentes/agnósticos y no creyentes/ateos**, mientras que los **católicos practicantes** son los que **menos violencia** sufren. Ejemplo: Recibir insultos con amenazas graves (21,3% indiferentes, 27,7% no creyentes y 12,2% católicos practicantes); agresión de sus padres (16,7% indiferentes, 21,9% no creyentes y 13,4% católicos practicantes); agresión física por desconocidos (14,0% indiferentes, 17,3% no creyentes y católicos practicantes 7,6%); agresión por parte de algún profesor (11,3% indiferentes, 14,0% no creyentes y 4,9% católicos practicantes); agresión física por amigos (10,9%, 12,7% y 7,3%, respectivamente) etc.

En **síntesis**, se puede afirmar que las fuentes de violencia de la mayoría de los jóvenes españoles están ubicadas en su entorno más cercano: familia, escuela y grupo de pares, reconociéndose más como víctimas que como agresores y destacando en primer lugar la violencia de tipo verbal, seguida muy de cerca por comportamientos violentos protagonizados por sus padres, algunos profesores y amigos. También es muy importante destacar la convergencia entre los roles de agresores y de víctimas que coincide plenamente con lo hallado en los comportamientos de bullying o maltrato entre iguales en el entorno escolar, confirmando una vez más que, las conductas agresivas y violentas en cualquiera de sus manifestaciones, generan más violencia.

## 10.5 **Conclusiones**

A partir de los elementos teóricos presentados en este capítulo, se extraen las siguientes conclusiones:

1. La conducta adaptada hace referencia tanto a la aceptación de las pautas o normas sociales y valores culturales de la sociedad o grupo de pertenencia como a la interacción positiva con los otros miembros. Por su parte, la conducta inadaptada interfiere en el proceso de

socialización, alterando la convivencia en los espacios vitales de relación y produciendo efectos negativos para las otras personas y/o para sí mismo.

2. Dentro de la conducta inadaptada se incluyen: a. La conducta disruptiva, referida a los patrones de conducta emocional negativa y persistente de los niños; b. Los problemas de conducta, relacionados con la violación de los derechos de las otras personas y de las normas sociales básicas y c. Las conductas antisociales, término que designa actos más graves como el robo deliberado, el vandalismo y la agresión física.
3. Concretamente la conducta antisocial se puede conceptualizar como una dimensión con dos polos: uno que consiste en actos antisociales abiertos (peleas, insultos, rabietas) y otro que implica actos antisociales ocultos o encubiertos (robo, abuso de sustancias, hacer novillos, vandalismo), encontrándose una considerable continuidad en el tiempo en dicha conducta.
4. La continuidad en la conducta antisocial no es igual para todos los individuos, siendo más alta para los que, comparados con sus pares, han iniciado conductas antisociales a edades más tempranas, presentando mayor frecuencia y variedad en ellas y además, dicho comportamiento antisocial se ha llevado a cabo en escenarios múltiples.
5. En el estudio de las variables que predicen la conducta antisocial en la adolescencia se destacan: a. Factores personales como la conducta disruptiva severa presentada en los primeros años; la dificultad para controlar los impulsos, la hiperactividad y problemas de atención; b. Factores escolares como los problemas de conducta durante la educación primaria, el bajo rendimiento académico durante la educación secundaria, unido a escasez de vocabulario y pobre razonamiento verbal; c. Factores familiares como los estilos educativos de los padres demasiado permisivos o autoritarios, las relaciones conflictivas padres-hijos, patología psiquiátrica de alguno de los progenitores, dificultades socioeconómicas y/o culturales y funcionamiento familiar al margen de los cauces socialmente establecidos. La severidad de la conducta antisocial es proporcional al número de condiciones de riesgo presentes.

## **Capítulo 11: LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL COMO CONDICIÓN PROTECTORA EN LA ADOLESCENCIA.**

### **11.1 Delimitación de los conceptos de Competencia Social y Habilidad Social**

Cuando se habla de capacidad general de adaptación los índices comportamentales utilizados están directamente relacionados con la **competencia socioemocional**, entendida en sentido amplio como una gama de conductas verbales y no verbales mediante las cuales los pequeños influyen con sus respuestas en las que obtienen de los demás, dentro de su contexto interpersonal. Es decir, gracias a la interacción con los adultos y personas significativas, los niños y niñas van aprendiendo desde la más tierna infancia el complejo mundo social, incluyendo los detalles más sutiles que le preparan y capacitan para responder de manera eficaz ante las demandas que dicho entorno le plantee.

Entre las **conductas** que deben aprender **para ser socialmente competente** cabe destacar: ser perceptivo, cooperativo, asertivo, amigable con sus compañeros y no intrusivo o agresivo con el mundo de los adultos (Lamb y Baumrind, 1978), y entre las **habilidades sociales** necesarias para una **mejor adaptación socioemocional en la vida adulta** destacan: asertividad, interacción heterosexual, formación de amistades, relación con los padres y figuras de autoridad, consideradas indispensables para la obtención de un puesto de trabajo, hacer amistades y manejar la soledad (Furham y Argyle, 1981). En este sentido se afirma que las actitudes que la persona desarrolla frente a las figuras de autoridad y las instituciones, están influenciadas en gran medida por la calidad de las relaciones que el niño o adolescente haya establecido con sus padres (Coleman y Coleman, 1984; Jones y Ray, 1984), relaciones que también dejan su huella en el autoconcepto y la autoestima que finalmente facilitarán u obstaculizarán la construcción de una identidad personal positiva, tal como se analizó en el capítulo dedicado al desarrollo emocional de los adolescentes.

#### **11.1.1 Concepto de Competencia Social**

La **competencia social** desde hace mucho tiempo ha sido considerada como un aspecto fundamental de los recursos y capacidades humanas. Sin embargo, no existe

actualmente una única definición que agrupe a todas las ya existentes las cuales no especifican las conductas que se requieren para la competencia, ni los contextos y situaciones en que esas conductas tienen lugar, por lo tanto se puede afirmar que hay tantas definiciones de competencia social como investigadores en el área (Dodge, 1985).

Tradicionalmente se ha utilizado en la literatura para hacer referencia a **dos líneas de investigación**: la primera está centrada en el *desarrollo y mantenimiento de amistades cerradas* (Youniss, 1980; Selman, 1981; Furman, 1982, 1985; Gottman, 1983; Gottman & Parker, 1986; Berndt, 1986), y la segunda en la *habilidad para interactuar eficazmente en un entorno social más amplio* como el grupo de iguales (Hartup, Glazer, & Charlesworth, 1967; Putallaz & Gottman, 1981; Asher & Hymel, 1981; Asher & Coie, en prensa; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Los investigadores reconocen que las dos áreas son componentes fundamentales de la competencia social y, además de ser diferentes en su naturaleza, desempeñan también funciones diferentes. Así, Furman (1985) propuso que la intimidad, el afecto, la fidelidad y disponibilidad, se obtienen en el contexto de las amistades cerradas, mientras que el sentido de inclusión se desarrolla más en las relaciones con los pares.

Sin embargo, aún en la actualidad existe muy poco consenso sobre qué es en concreto la **competencia social** o cómo se relacionan las variables que la configuran, encontrándose algunas definiciones centradas en los resultados, otras en las habilidades y procesos para obtener esos resultados y otras en el contenido. Por ejemplo, existe un grupo de investigadores que la definen como la capacidad para relacionarse de una forma sensible, positiva, cooperativa y armoniosa, con los otros (Pastor, 1981; Rubin, 1981; Main y Weston, 1981). Ford (1982) por su parte la conceptualiza como el logro de objetivos sociales fundamentales en unos contextos de interacción concretos, empleando para ello los medios adecuados que culminen en unos resultados positivos. En esta misma línea, Howes (1987) manifiesta que la competencia social con los pares hace referencia a la conducta que refleja un **funcionamiento social adecuado** y, teniendo en cuenta que las relaciones entre iguales son recíprocas, significa que el niño y la niña proyecta un impacto positivo y eficaz sobre los otros al mismo tiempo que expresa sensibilidad ante las necesidades, demandas y mensajes de sus compañeros.

Resumiendo se puede afirmar que la competencia social es la capacidad de adaptación al mundo social en la cual hay **dos componentes básicos**:

- a. Un **Componente Cognitivo**: implica conocer con precisión los principios globales de las relaciones sociales, establecer metas acordes con esos principios y planificar estrategias que conduzcan a la consecución de las metas.
- b. Un **Componente Conductual**: implica la capacidad para ejecutar las conductas específicas que han sido planificadas previamente.

### 11.1.2 Concepto de Habilidad Social

Al pretender abordar el tema de las **habilidades sociales**, nos encontramos con la dificultad que ocasiona la variedad de definiciones que, lejos de facilitar, generan ambigüedad y confusión en la delimitación del fenómeno (Gil, 1984). Para Caballo (1988) la dificultad radica en la especificidad de la conducta, teniendo en cuenta que puede ser habilidosa en un determinado contexto y no serlo en otro; es decir, es ampliamente dependiente del contexto donde se produce, siendo **influida por: sexo, edad, educación, marco cultural, creencias, actitudes**, etc. del sujeto que interactúa. Por ello se pueden encontrar en la literatura muchas definiciones del concepto "habilidad social" (Caballo, 1983, 1986; Gil, 1984; Michelson y otros, 1987; Pelechano, 1987).

Tomando como referencia las definiciones propuestas por **Blanco (1981)** y **Kelly (1982)** se pueden entender las habilidades sociales como un conjunto de capacidades aprendidas por el individuo que le permiten percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general y más concretamente a aquéllos que provienen del comportamiento de los demás, incrementando el reforzamiento social dentro de un contexto cultural determinado. Es decir, al ser conceptualizadas como capacidades aprendidas significa que también pueden ser enseñadas y entrenadas para mejorar su eficacia, y en este sentido autores como Gil definen el **entrenamiento en habilidades sociales** como *"aquel procedimiento, desarrollado según un modelo de aprendizaje compuesto de técnicas conductuales, motoras, verbales y no verbales"* (Gil, 1984, p.402). Por su parte Curran (1985) destaca entre las premisas que subyacen al mencionado entrenamiento las siguientes:

- a. Las relaciones interpersonales son fundamentales para el desarrollo y funcionamiento psicológico.

- b. La falta de armonía interpersonal puede facilitar o llevar a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
- c. Hay estilos y estrategias interpersonales más eficaces que otros en determinados encuentros sociales.
- d. Estos estilos y estrategias pueden ser especificados y luego enseñados.
- e. Una vez que son aprendidos van a mejorar la competencia en esas situaciones específicas.
- f. El incremento de la eficacia en la competencia interpersonal puede ayudar a un mejor funcionamiento psicológico.

De la revisión anterior se puede entonces concluir que las **habilidades sociales** (factores específicos o concretos) son un **componente** de la **competencia socioemocional** (factor global), siendo imprescindible delimitar y contextualizar las habilidades a entrenar para incrementar las posibilidades de alcanzar un funcionamiento eficaz en el campo de la competencia social.

## 11.2 Origen de la Competencia Social

Para que la **interacción** entre **compañeros** cumpla las funciones para las que está especializada se requiere que ésta se produzca de forma adecuada, y una **condición fundamental** es que el niño y la niña hayan desarrollado **previamente** la **competencia social** necesaria. Para comprender el **origen** de esta competencia, es necesario tener en cuenta que la **relación** con los **compañeros** y la **relación** con los **adultos** se desarrollan en estrecha interacción, son complementarias, tienen funciones diferentes y ninguna puede suplir totalmente a la otra (Rubin, 1981).

Los estudios desarrollados desde la perspectiva etológica también demuestran la diferente cualidad y el carácter complementario de las relaciones de los niños con sus iguales y con los adultos. En esta línea, las investigaciones sobre la socialización de los primates han sacado como conclusión, que tanto la relación entre las crías como la relación que se establece entre éstas y la madre son fundamentales para el desarrollo del individuo, y que las dos actúan de forma secuencialmente ordenada (Harlow y Harlow, 1966): los **adultos** proporcionan el primer tipo de relación social como consecuencia del cual se adquiere la seguridad o inseguridad básica; los **compañeros** entran en el contexto evolutivo posteriormente,

representando la oportunidad para adquirir independencia y desarrollar estrategias más sofisticadas esenciales para intercambiar, negociar y cooperar.

De acuerdo con los estudios experimentales llevados a cabo con primates, hay dos clases de condiciones que inhiben las relaciones adecuadas con los compañeros (Suomi, 1979):

- a. **Condiciones que resultan de una exposición funcionalmente insuficiente a los iguales:** Cuando la cría no tiene disponible a la madre como fuente de seguridad, o cuando hay demasiados estímulos amenazantes en el ambiente que impiden a la cría acudir a su madre para eliminar el miedo y únicamente después de ello recurrir a sus iguales, las relaciones con éstos suelen quedar deterioradas.
- b. **Condiciones que resultan de una exposición excesiva a los iguales:** Cuando las crías interactúan sólo con compañeros y éstos sustituyen a la madre, la interacción suele quedar deteriorada y no dan lugar al surgimiento de los repertorios sociales normales, especialmente los más sofisticados que son la base del desarrollo de la competencia social.

*“En resumen, para que la interacción con los compañeros se desenvuelva normalmente y permita desarrollar la competencia social es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con adultos. Existen bastantes datos a favor de esta misma hipótesis en el caso de los seres humanos (...)”* (Díaz-Aguado, 1994, p.65).

### 11.3 **Componentes de la Competencia Cognitivo-Social**

La descripción de los componentes de la competencia social está en función de la conceptualización que de ella se realice. Así **Spivack, Platt y Shure** (1976) definen la competencia social en función de la capacidad de resolver los problemas que surgen en las diversas interacciones sociales y en este sentido diferencian **cinco componentes**: 1) Orientación general, 2) Definición del problema, 3) Soluciones alternativas, 4) Toma de decisiones y 5) Verificación. De los anteriores, los siguientes tienen una especial relevancia para los niños y los adolescentes:

- **Pensamiento de Soluciones Alternativas:** Capacidad para producir múltiples soluciones posibles ante un determinado problema o situación interpersonal y es significativa en todas las edades.
- **Toma de Decisiones:** Implica separar primero aquellas alternativas que son irreales o inadecuadas, luego decidir acerca de las que quedan tomando en consideración y/o anticipando las consecuencias inmediatas y a largo plazo tanto para la interacción como para la propia persona. Adquiere su mayor importancia para el ajuste o adaptación social en la adolescencia, momento en el que permite diferenciar entre adolescentes “normales” e “impulsivos” (Shure, 1982).
- **Verificación:** Este componente está relacionado con el **pensamiento medios- fines**; es decir, la capacidad para diseñar o planificar un conjunto de acciones específicas (medios) para lograr un objetivo concreto (fin). También lleva consigo el análisis y reconocimiento de los posibles obstáculos y el uso de un esquema temporal realista en la utilización de los medios para alcanzar el objetivo o meta propuesta. Este pensamiento medios- fines se convierte en significativo para la adaptación social a partir de los 8-10 años y continúa así hasta la adolescencia.

Por su parte **Asher y Renshaw** (1981) investigadores que han estudiado el déficit cognitivo que subyace al rechazo de los pares, especifican **cuatro componentes** que forman parte de la competencia social:

- a. Conocimiento de principios o conceptos generales de la interacción.
- b. Conocimiento de conductas o secuencias conductuales específicas, necesarias para poner en práctica los principios o conceptos generales.
- c. La estructura de las metas que el niño se plantea ante situaciones específicas.
- d. La incapacidad para reconocer el impacto que produce en los otros y en este sentido es muy importante destacar que únicamente a partir de una percepción precisa de dicho impacto se puede mejorar la competencia social a partir de la experiencia.

## 11.4 Procesos Cognitivos que subyacen a la Competencia Social

### 11.4.1 Conocimiento de Estrategias Sociales

En la actualidad existe un amplio consenso en reconocer la necesidad de evaluar la competencia cognitiva que subyace a la interacción social acercándose al máximo al contexto y a la conducta cotidiana en la que se aplica dicha competencia. Para ello, los procedimientos más empleados y que mejores resultados han reportado son los orientados en torno al conocimiento de estrategias sociales (Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1983; Díaz-Aguado, 1986, 1988, 1990; Gouze, 1987).

La **estrategia social** se puede definir como aquella conducta o secuencias conductuales planificadas por el sujeto y orientadas a lograr las metas interpersonales que previamente se ha planteado en sus relaciones sociales. El **método** más utilizado para **evaluar** el conocimiento de **estrategias sociales** es el siguiente:

- a. Plantear un conjunto de situaciones hipotéticas (parecidas a las que viven cotidianamente los niños y niñas).
- b. Preguntarles acerca de las diferentes formas de conseguir sus objetivos.
- c. Hacerles reflexionar acerca de las estrategias que han propuesto.

El procedimiento anterior permite evaluar los tres componentes de la competencia social que destacábamos como de gran relevancia para los niños y los adolescentes (pensamiento de soluciones alternativas, toma de decisiones y pensamiento medios - fines).

Las investigaciones llevadas a cabo acerca del **conocimiento de estrategias sociales** han comprobado que una de las **diferencias evolutivas** fundamentales está en su nivel de **elaboración**. Al respecto, Weinstein (1969) indica que la estrategia social más primitiva identificada como "*pedir directamente*" (con una manifestación inicial que es el llanto), comienza a ser sustituida a partir de los 6 o 7 años por otra bastante más indirecta y que demuestra el reconocimiento de la reciprocidad: "*ofrecer un intercambio*". Esto permite afirmar que con la edad hay una evolución hacia estrategias más elaboradas y de un orden superior, así como la menor utilización de las más elementales o primitivas, aunque éstas no se abandonen.

Asher y Renshaw (1981) realizaron una comparación entre las estrategias sugeridas por niños de educación infantil de alto y bajo estatus sociométrico para alcanzar unos objetivos específicos: iniciar una relación con otro niño, conservarla y resolver conflictos; encontrando ciertas diferencias. Para comprobar las diferencias existentes realizaron tres tipos de análisis:

- a. *Comparación de las estrategias sugeridas exclusivamente por cada uno de los dos grupos:* Las estrategias de los niños populares son mucho más positivas y elaboradas mientras que las de los niños impopulares son más negativas (por sus consecuencias para los otros niños).
- b. *Análisis de porcentajes:* Los niños impopulares sugieren muchas más respuestas agresivas en la resolución de conflictos que los de alto estatus sociométrico.
- c. *Puntuación de cada estrategia por dos evaluadores que no conocían el estatus social de cada niño:* Puntuaron las estrategias en tres dimensiones: 1) Asertividad (intento de controlar activamente la situación; 2) Consecuencias para la relación con el otro niño; y 3) Eficacia (grado en que se espera que logre el objetivo propuesto). Con este procedimiento encontraron que los niños de alto estatus sugieren estrategias de interacción más eficaces y positivas que los de bajo estatus. No se encontraron diferencias en el grado de asertividad.

En nuestro contexto cultural se han realizado investigaciones similares a las anteriores en las que se ha demostrado la posibilidad de evaluar la deficiencia que está en la base del rechazo por parte de los pares durante la infancia (5-11 años), mediante estrategias que se sugieren para conseguir diferentes clases de objetivos: conseguir objetos, iniciar o mantener relaciones, solucionar conflictos, etc. (Díaz-Aguado, 1986; Royo, 1992).

#### 11.4.2 Procesamiento de Información y Sesgos Cognitivos

En este apartado se destaca nuevamente como muy relevante por sus investigaciones acerca de los sesgos cognitivos que subyacen a los problemas graves de adaptación en la adolescencia a Kenneth Dodge (1980, 1985). En una de sus primeras investigaciones sobre el procesamiento de la información, encontró que los **niños agresivos** presentaban una *“tendencia de atribución hostil”* según la cual estos pequeños interpretaban las señales

ambiguas dirigidas hacia ellos como una muestra intencional de hostilidad por parte de sus compañeros (Dodge y Frame, 1982). Esta atribución se produce como consecuencia del alto nivel de activación característico de dichos niños que les impide inhibir sesgos cognitivos muy disponibles, que normalmente se eliminan generando explicaciones alternativas a la hostilidad. Slaby y Guerra (1988) confirman la existencia de tales prejuicios atribucionales también en adolescentes agresivos (este apartado se desarrollará más ampliamente en el próximo capítulo).

### 11.4.3 Anticipación de Consecuencias

Retomando los resultados obtenidos por Dodge (1985), uno de los elementos de la competencia cognitivo-social de vital importancia a partir de la preadolescencia está relacionado con la **anticipación** de las **consecuencias** y **expectativas** de **autoeficacia**. Así, Rubin y Krasnor (1986) postulan que los sujetos rechazados se adaptan peor a las situaciones sociales porque no tienen en cuenta las consecuencias de sus conductas. En investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores (Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Crick y Ladd, 1990) comparando sujetos rechazados versus aceptados; agresivos versus no agresivos; y delincuentes versus no delincuentes respecto a la anticipación de consecuencias en situaciones hipotéticas, han encontrado que:

- Los sujetos rechazados anticipan consecuencias más positivas de las estrategias agresivas o antisociales.
- Los rechazados esperan peores resultados de las estrategias amables o prosociales.
- Los niños agresivos evalúan más favorablemente las reacciones agresivas que sus compañeros no agresivos.
- Los agresivos están especialmente confiados en que la conducta agresiva les dará recompensas tangibles y será eficaz para terminar comportamientos aversivos dirigidos hacia ellos por otras personas.
- Los adolescentes “delincuentes” consideran menos consecuencias que sus pares no delincuentes cuando solucionan problemas sociales.

## 11.5 Desarrollo y Competencia Social

### 11.5.1 Conocimientos Sociales

Durante los años de **infantil** las actividades de juego constituyen el contexto primario para las interacciones con sus pares. Una **tarea central** de desarrollo incluye la adquisición de las **habilidades** necesarias para mantener un **juego recíproco e interactivo**. Tales habilidades incluyen la expresión de afectos positivos, mirar y atender al compañero de juego, ser agradable y dirigir secuencias de juego recíproco (Hartup, 1983). También es esta edad parecen facilitar las relaciones las habilidades de **comunicación básica**, incluyendo la habilidad para comunicarse claramente y para establecer un “terreno común” en el juego y en la conversación (Gottman, 1983). Es decir, estas nuevas relaciones de compañerismo están basadas sobre principios de **reciprocidad** y **simetría**, requiriendo que el pequeño sea experto en nuevas áreas de competencia social que no eran necesarias en las interacciones previas padres-hijos (Piaget, 1932; Youniss, 1980).

Puesto que los niños y niñas de infantil están precisamente aprendiendo a coordinar su conducta social, sus **interacciones** son con frecuencia **cortas** en duración y **marcadas** por **frecuentes disputas**. Las conductas de agresión física tales como golpear, pegar o arrebatar para conseguir un juguete, se incrementan y alcanzan su máximo entre los 2 y los 4 años de edad (Hartup, 1983). También durante estos primeros años la **conducta social** de los niños es **menos cohesiva** que en años posteriores, situación que explica el por qué conductas negativas como la agresión, aunque correlacionan significativamente con la antipatía de los pares, su relación es menos fuerte que la producida en los niños de educación primaria (Coie, Dodge, y Kupersmidt, 1990).

En los años de **educación primaria**, la **conducta social** aprobada por los iguales se vuelve considerablemente **más compleja** y requiere una formación más amplia de habilidades, pues se comienza a desarrollar los criterios de **comparación social** para la clasificación de sus compañeros como “aceptable” o “inaceptable” dentro y fuera del grupo, debiendo entonces aprender a controlar las demandas interpersonales creadas por la estructura de la posición social. Así, el deseo de sobresalir individualmente debe ser balanceado con el deseo de unión y aceptación por los miembros del grupo; por tanto, el **juego** se convierte en algo **más organizado y elaborado**, seleccionando reglas de grupo más complejas que pueden

incluir múltiples jugadores y múltiples roles. En este sentido, los niños más queridos por sus compañeros de curso son aquellos que se comprometen en conductas amistosas y cooperativas (Coie y otros, 1990) y aquellos que demuestran habilidades relacionadas con dar apoyo interpersonal (ayuda, comprensión), autorregulación y liderazgo (Hymel y Rubin, 1985; Coie y otros, 1990).

En general, los porcentajes de juegos bruscos, caídas y agresión interpersonal declinan marcadamente durante los primeros años de educación primaria; de ahí que los compañeros que continúan jugando brusco, que causan disturbios o agreden a otros frecuentemente, tienden a ser rechazados por sus compañeros de clase. Además del incremento en la duración de las interacciones con los pares y su focalización en los juegos organizados, las conductas que quiebran las normas (tales como falta de honradez en el deporte, dependencia, inmadurez, etc.) también se convierten en factores de riesgo para el rechazo de los pares (Pope, Bierman y Mumma, 1989; Coie y otros, 1990). En este sentido hay un amplio consenso entre los investigadores en reconocer que el **rechazo sociométrico** y la **agresión** son las dos **variables más importantes** que **predicen malas relaciones** con sus **iguales** (Kupersmidt, Coie, Dodge, 1990; Asher, 1990; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990); aunque otros autores suelen añadir el retraimiento social como otra variable predictora relevante (Rubin, 1985; Rubin, LeMare y Lollis, 1990). Esta dimensión social tiene gran trascendencia, pues desde hace muchas décadas se ha venido acumulando evidencias acerca de las malas relaciones con los iguales en la infancia como predictoras de psicopatología y desajustes en la adolescencia y en la vida adulta (Cowen, Pederson, Babigian, Izzo y Trost, 1973; Roff, 1975; Janes, Hesselbrock, Myers & Penniman, 1979; Roff & Wirt, 1984; Parker y Asher, 1987).

Hacia el final de la educación primaria y con el comienzo de la **adolescencia**, el juego no describe exactamente el centro de la mayoría de las interacciones con los pares, aunque la mayoría de estas interacciones aún gira en torno a actividades compartidas, éstas son bastante diversas. Ejemplo: deportes organizados, clubes de intereses o hobbies, grupos de música, religiosos, o simplemente “vagar”. La **comunicación** surge como el **centro principal** de las **relaciones** con los **pares** y las expectativas de amistad se centran en temas como la **intimidad**, **autodescubrimiento**, **confianza** y **lealtad** (Hartup, 1983). Además, concretamente en la adolescencia se producen cambios importantes en el establecimiento de amistades que exigen el dominio de nuevas competencias interpersonales. Entre estos cambios cabe destacar:

- a. Las amistades se centran más en “hablar” que en “jugar” (Smollar & Youniss, 1982; Parker y Gottman, 1985), siendo entonces muy importante que los adolescentes se vuelvan más habilidosos en iniciar y mantener conversaciones interesantes.
- b. Las amistades se mueven fuera de los límites del salón de clase y los compañeros de aula, necesitando por tanto que los adolescentes tomen más la iniciativa en iniciar conversaciones, llamar por teléfono a los amigos y hacer planes para pasar el tiempo juntos.
- c. Los amigos se convierten en un importante foro para la autoexploración y un recurso de apoyo emocional (Harter, 1990), siendo imprescindible en consecuencia, que chicos y chicas aprendan a compartir esos pensamientos personales de autodescubrimiento y que sean capaces de dar apoyo emocional empático a sus amigos.
- d. A medida que dependen más de los amigos para satisfacer sus necesidades se aumenta la probabilidad de que surjan conflictos de intereses y desacuerdos, por tanto, cada vez van a requerir desarrollar más la capacidad para solucionarlos de forma eficaz; es decir, que por un lado reduzca efectivamente la tensión y por otro, que conserve la intimidad en la relación (Buhrmester, 1996).

En línea con lo anterior se llevó a cabo una investigación con preadolescentes (10-13 años) y adolescentes (13-16 años), utilizando el Cuestionario de Competencia Interpersonal (I.C.Q.; Buhrmester, 1988) para evaluar **cinco dimensiones** de la **competencia interpersonal** relevantes en las **relaciones abiertas** en la adolescencia y en la vida adulta. Estas dimensiones eran: 1) Iniciar interacciones y relaciones; 2) Aportar información personal de forma adecuada; 3) Dar apoyo emocional a los compañeros; 4) Ser asertivo; y 5) Manejar los conflictos interpersonales. Los **resultados** indicaron que la **calidad** de la **amistad** **correlacionaba positivamente** con estas **competencias interpersonales más** en la muestra de **adolescentes** que en los preadolescentes, siendo los tres primeras dimensiones las que tienen mayor poder predictivo de la intimidad en las amistades de los adolescentes (Buhrmester, 1990). También se ha encontrado que hay una especie de “**continuidad**” desde la **niñez** hasta la **adolescencia** en el desarrollo de **estas capacidades** para formar y mantener amistades, pudiendo darse casos de ausencia de amistades estables durante este período

evolutivo (Savin-Williams & Berndt, 1991), aunque lo más frecuente es que tenga “un mejor amigo/a” durante el curso de los años escolares (Berndt & Hoyle, 1985; Berndt, Hawkins, & Hoyle, 1986) y en los casos de adolescentes con problemas en sus interacciones sociales con sus iguales, se ha encontrado que la mayoría ya presentaba dichas dificultades en sus relaciones durante la niñez (Patterson y otros, 1989; Rubin, LeMare, & Lollis, 1990).

### 11.5.2 Razonamiento Social

Durante los años de infantil los niños y niñas están limitados en su habilidad para manipular y comparar conceptos mentalmente (Fischer, 1980); por consiguiente, sus percepciones sociales tienden a ser concretas, unidimensionales y egocéntricas y con frecuencia están fuertemente influenciadas por sus experiencias personales recientes (Peevers y Secord, 1973). Por ejemplo, “amigos” son las personas que juegan con ellos y viven cerca (Furman y Bierman, 1983); una disputa menor puede interrumpir una amistad temporalmente, pero una interacción positiva posterior generalmente restaurará los sentimientos de amistad. Es decir, se puede afirmar que las **interacciones** en los **niños** de educación **infantil existen** principalmente en el “**aquí y ahora**”.

Durante los primeros años de **educación primaria** los pequeños dominan la habilidad para considerar mentalmente las relaciones entre conceptos; sus descripciones de sí mismo y de los otros son más largas y comienzan a comparar las conductas entre los individuos a través del tiempo (Livesley y Bromley, 1973). También empiezan a atender y valorar más los **aspectos afectivos y recíprocos** de sus **relaciones**, definiendo la **amistad** en términos de **conductas prosociales**, tales como ayudar y compartir al igual que el compañerismo (Furman y Bierman, 1984). En esta etapa escolar también son capaces de identificar consistencias en sus propios sentimientos y en la conducta de otros a través del tiempo, aún en el caso de alguna información conflictiva. Así, son capaces de mantener sentimientos de amistad aún durante una pelea con un amigo (Hartup, 1983). La habilidad de los chicos y chicas de primaria para hacer comparaciones conductuales les proporciona las bases para la construcción de inferencias abstractas acerca de los rasgos psicológicos cubiertos, los que comienzan a emerger durante los años de pre- adolescencia.

Durante la **adolescencia**, el desarrollo de **habilidades cognitivas abstractas** facilitan las **percepciones sociales** que están bien diferenciadas y bien integradas y precisamente

hacen uso de inferencias abstractas para detectar regularidades en las diversas conductas de sí mismo y de los otros. Los y las adolescentes empiezan a pensar acerca de los encuentros sociales, a anticiparlos y es frecuente que consideren o generen soluciones o perspectivas múltiples a un problema social dado. Este **razonamiento social más complejo** puede permitirles moverse más allá de las reglas rígidas o las expectativas convencionales de los escolares y reconocer que la relevancia o importancia de los patrones sociales particulares puede variar, dependiendo de las circunstancias y de los individuos implicados (O'Brien y Bierman, 1988).

### 11.5.3 Organización e influencia del Grupo de Pares

Aunque los niños de edad infantil muestran distintas preferencias por ciertos compañeros de clase y pueden fácilmente identificar a algunos pares como sus amigos favoritos o como sus compañeros de juego desagradable, el **estatus sociométrico** es más **variable** entre niños de **infantil que en niveles superiores** (Hymel y Rubin, 1985). Tal como se mencionó anteriormente, se afirma que pocos eventos pueden cambiar el afecto de un niño de educación infantil hacia su compañero; y además, tales rencores suelen ser de corta duración, ya que nuevas interacciones de naturaleza prosocial restablecen los sentimientos positivos (Hartup, 1983), haciendo que las **respuestas** de los **pares** ejerzan una **influencia más inmediata y concreta que** aquella ejercida en **niveles superiores**.

En educación **primaria** los niños y niñas comienzan a atender **más a los aspectos relacionales** de sus **amistades**, y tienden a basarse más en las reglas o normas cuando realizan evaluaciones sociales, por tanto, éstas se hacen más estables especialmente en el campo de las evaluaciones negativas de los pares, en las que se ha encontrado que los pequeños muestran evidencias de un conjunto de expectativas estables y negativas acerca de sus compañeros clasificados como “desagradables” (Hymel y otros, 1990). Ejemplo: cuando chicos y chicas de primaria observan un evento social con un resultado negativo, probablemente le atribuirán una intención negativa si está involucrado un chico considerado agresivo, mientras que le atribuirán intenciones positivas o causalidad “accidental”, cuando un compañero considerado no agresivo es el protagonista (Dodge, 1980). Estas **expectativas y atribuciones** del grupo de iguales puede **generar una conducta diferencial** hacia los **niños de bajo estatus**, pues cuando los compañeros esperan una conducta social inadecuada de un

niño determinado, pueden estar atentos a esa conducta de manera selectiva y no responder o ignorar la conducta prosocial de ese niño.

Mientras que los niños de educación primaria pueden definir los grupos de pares basándose en semejanzas en conductas concretas y en las amistades mutuas, los **adolescentes** comienzan a construir **representaciones abstractas de las normas y actitudes** de varios grupos de pares (Selman, 1980; O'Brien y Bierman, 1988), articulando sus normas de manera consensuada, situación que trae como consecuencia un **mayor acuerdo** respecto a la **reputación** de varios **miembros** dentro del **grupo** en esta edad **que en edades más tempranas** (Koslin y otros, 1968). Los planteamientos anteriores permiten concluir que durante la **adolescencia temprana** se incrementa la estructura y estabilidad del grupo de pares (Bierman y Furman (1984) siendo frecuente que en los años de **educación secundaria** el **estatus sociométrico** presente una **menor fluctuación**; por tanto, los primeros años de la adolescencia también parecen marcar el surgimiento de más grupos de pares cohesivos y desviados en los que los valores y actividades antisociales son aceptadas por consenso (Dishion y Skinner, 1989). Igualmente, la susceptibilidad a la influencia de los pares también se incrementa durante la adolescencia especialmente en lo relacionado con el atuendo, asociaciones o conducta social y actitudes (Young y Ferguson, 1979), y la **aceptación o rechazo** resultante de este proceso, son factores **determinantes** en las **evaluaciones** que realizan los **adolescentes acerca** de su propia **valía personal y social** (O'Brien y Bierman, 1988).

### 11.6 Evaluación de la Competencia Social

No existe un procedimiento general y único para evaluar las conductas e interacciones en niños y adolescentes. Las **estrategias** frecuentemente utilizadas para la evaluación de las habilidades sociales y las relaciones con los pares incluyen: 1) Observación Conductual; b) Informes de otras personas (profesores, compañeros, padres, etc.) y c) Medidas de Autoinforme, pudiendo declinar un poco la validez de la primera en los años de primaria y educación secundaria, mientras que la utilidad de las otras dos medidas de evaluación tiende a incrementarse (Pope y Bierman, 1991). Por ejemplo durante los años de educación **infantil**, las conductas positivas relacionadas con el mantenimiento exitoso de secuencias de juego recíproco, y las conductas agresivas o negativas que interrumpen el juego son fácilmente operacionalizadas; y además, los episodios de interacción también son más cortos y concretos

que a edades mayores, contribuyendo todos estos factores a elaborar una **representación exacta** de las **interacciones** con los **pares**, utilizando una muestra limitada.

Por consiguiente, en este tramo educativo en el que los **profesores** tienen múltiples oportunidades para observar las interacciones con los pares, se convierten en una **f fuente de información muy útil** acerca de la **conducta social** de **niños y niñas**. Por el contrario la complejidad creciente de las interacciones con los pares durante la **primaria** hace **más difícil** las necesarias observaciones conductuales porque:

- a) Las interacciones significativas con los pares se producen en contextos múltiples y más privados.
- b) Los porcentajes de muchas conductas que pueden estar relacionadas con eventos críticos en las relaciones con los iguales son bajos, y suceden en lugares no supervisados por los adultos.
- c) Es más difícil captar importantes matices en la aceptación o rechazo por parte de los pares, teniendo en cuenta que sus juicios suelen estar altamente afectados por sus atribuciones e interpretaciones.

En la **Adolescencia**, ningún conjunto de habilidades o conductas pueden representar adecuadamente el repertorio que se necesita para funcionar competitivamente en los **múltiples campos** de las **interacciones** con los **pares**. Por ejemplo, la habilidad para establecer y mantener relaciones cerradas, para negociar una posición en una red de un grupo social más grande y para establecer alianzas con los compañeros que reflejen un balance apropiado entre amistad y autonomía, son campos en los que se requieren importantes y diferentes habilidades, siendo **muy difícil evaluar** adecuadamente estos campos con observaciones discretas y naturalistas, aunque las observaciones mediante el role-play pueden ser de gran utilidad (Freedman, Rosenthal, Danahoe, Schlundt y McFall, 1987).

### 11.6.1 La Observación Natural

Es aquella que se lleva a cabo "*en vivo y en directo*", es decir en las **situaciones reales**, y generalmente participan **uno o más observadores** que registran la frecuencia,

duración y calidad de los comportamientos que son objeto de observación, ubicándose de forma discreta en un lugar que no interfiera o influya en las interacciones, pero que les permita aportar fiabilidad a sus observaciones. Dichos procedimientos suelen llevarse a cabo habitualmente en el centro escolar (aulas, pasillos, patios de recreo), y cuando la observación natural es muy difícil se crean situaciones artificiales con tal fin, existiendo diferentes **instrumentos** diseñados para registrar las diversas interacciones entre niños, adolescentes y sus compañeros, alumnos y profesores, padres de familia y profesores, profesores y profesores, etc. Algunos ejemplos de dichos instrumentos son: “*Test Conductual de Representación de Papeles*” (McFall y Marston, 1970); “*Test de Interacción Social Simulada*” (Curran, 1982); “*Escala de Observación de Habilidades Sociales*” (Michelson y colaboradores, 1983); “*Test de Role-play de Habilidades Sociales*” (Michelson y col., 1983), entre otros.

#### 11.6.2 Informes de otras personas

Fundamentalmente comprende los **informes de los padres y profesores** y los **cuestionarios sociométricos** entre los compañeros. Los primeros tienen la ventaja de ser fácilmente aplicables, favoreciendo la identificación inicial de los niños y adolescentes con dificultades; además, al ser contestados por diferentes personas que están en contacto directo y frecuente con los sujetos, **aportan una información más amplia, útil y fiable** en la delimitación del problema. Entre los informes y escalas de valoración de padres y profesores, utilizados con más frecuencia están: “*Teacher’s Rating of Children’s Assertive Behavior Scale*” (Wood y col., 1978); “*Cuestionario de Habilidades de Aprendizaje Estructurado*” (Goldstein, 1980); “*Batería de Socialización BAS-1,2*” (Silva y Martorell, 1983).

Respecto a los cuestionarios y **evaluaciones sociométricas**, la mayor **ventaja** que se les reconoce es su **validez social**, siendo la **técnica** más conocida el **sociograma** que implica evaluación o clasificación de cada sujeto por sus compañeros, teniendo en cuenta su popularidad, competencia social o prestigio y el número de elecciones recibidas por cada individuo nos dicen si es **aceptado, rechazado, o aislado** en ese grupo; aunque esta técnica presenta dos **limitaciones**: 1) Al tener que elegir obligatoriamente un número limitado de compañeros, pueden quedar ocultos otros individuos menos populares o con menos problemas y 2) Pueden clasificarse como aislados sujetos que en realidad no lo son, por esa misma limitación en la elección. Así, para superar esas limitaciones se puede aplicar la “*Escala de*

*Proximidad Social*” elaborada inicialmente por Bogardus (1933) y adaptada posteriormente por Cunningham (1951) en la que cada sujeto debe calificar a todos sus compañeros. Otro instrumento es el “*Pupil Evaluation Inventory*” (Pekarih, Prinz, Weintraub y Neale, 1976) que combina las técnicas de nominación con las escalas de evaluación y cada uno evalúa a sus compañeros de clase teniendo en cuenta 35 ítems.

### 11.6.3 Medidas de Autoinforme

Son las técnicas más aplicadas en la evaluación de las conductas sociales problemáticas o difíciles, presentando grandes **ventajas**:

- Se puede evaluar simultáneamente un gran número de individuos en un corto período, implicando economía de tiempo y energía.
- Permiten conocer una variedad de conductas, muchas de ellas difícilmente observables de forma directa.
- Las puede realizar el propio sujeto de forma sencilla.

Entre los **instrumentos** utilizados en este sentido podemos citar: “*Escala Asertiva para niños –CABS*” (Michelson y col., 1982); “*Escala Multidimensional de Expresión Social, parte motora (EMES-M)*, (Caballo, 1983); “*Batería de Socialización BAS-3*” (Autoevaluación) (Silva y Martorell, 1987); “*Cuestionario para Evaluar las Conductas Antisociales de los Adolescentes (A-D)*” (Seisdedos, 1988); “*Cuestionario de Aprendizaje Estructurado*” (Goldstein y col., 1989), entre otros.

## 11.7 Investigaciones sobre Programas de Intervención en Competencia Socioemocional

### 11.7.1 Entrenamiento en Habilidades Sociales

Las habilidades sociales se presentan como herramientas indispensables para establecer relaciones positivas y gratificantes con los demás, desde los primeros años

escolares hasta la vida adulta y fundamentalmente en la adolescencia.

### 11.7.1.1 Investigaciones en la Infancia

Las conductas sociales más concretas y específicas de los niños de educación infantil, pueden ser más fácilmente mejoradas con un programa de entrenamiento en habilidades sociales que las conductas más complejas de los niños mayores. Así, cuando las **habilidades** sociales a entrenar son **concretas** y **sencillas** como en el caso de **infantil**, se pueden utilizar una **variedad** de **técnicas** conductuales (hablar con los niños acerca de lo que hacen, enseñarles cómo hacerlo, elogiarles por hacerlo, etc.) que han demostrado su efectividad para incrementar las habilidades prosociales. Sin embargo, en el nivel de educación **primaria** no sólo es importante enseñar a los niños cómo llevar a cabo la conducta social, sino también **facilitarles** habilidades para **integrar** dicha **conducta** de una manera flexible y adaptada, en **diferentes contextos** o **relaciones interpersonales** (Ladd y Asher, 1985).

Ayudar a las niñas y niños a adquirir estas estrategias sociales más complejas puede requerir más **intervenciones multifacéticas** que incluyan instrucciones o modelado, ensayos conductuales y feedback (Ladd y Asher, 1985; Bierman, 1989; Coie y Koepl, 1990), pues se ha demostrado que **enfoques** más **amplios** con **múltiples componentes** de tratamiento (cognitivos, conductuales, grupales, comunitarios, etc.) pueden producir **cambios más positivos** (Kazdin, 1985) y también que la combinación de técnicas aumenta el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos del tratamiento.

Generalmente los programas de entrenamiento en habilidades comienzan tratando de enseñar a los pequeños estrategias de interacción social que abarcan una variedad de conductas específicas, pero la aplicación y generalización de tales estrategias está influenciada por los rasgos psicoevolutivos de los niños, siendo los mayores los que las generalizan con más rapidez, gracias al desarrollo de su capacidad de realizar representaciones abstractas (Craighead, Meyers, Craighead, y McHale, 1982; Ladd y Asher, 1985; Dodge, 1989).

Aunque una de las **metas** principales de las intervenciones de **entrenamiento** en **habilidades sociales** es favorecer cambios significativos en la conducta de los participantes, tales cambios no garantizan siempre una mejora en la percepción y evaluación por parte de los pares. Por ejemplo, algunas investigaciones con niños pequeños (3º y 4º de primaria) han

encontrado que el entrenamiento en habilidades sociales es suficiente para mejorar el estatus sociométrico (Oden y Asher, 1977; Gresham y Nagle, 1980; Ladd, 1981); pero cuando estos estudios han incluido pre-adolescentes dicho estatus no ha mejorado, aunque la conducta social en general presente mejoras notables (Hymel y Asher, 1977; La Greca y Santogrossi, 1980; Bierman y Furman, 1984). La explicación a esta situación se puede encontrar en el hecho de que a medida que los niños van creciendo y madurando, la reputación de los pares y los estereotipos se hacen más rígidos, produciendo entonces una menor respuesta ante los cambios positivos en la conducta de los pares que consideren desagradables o agresivos, tal como lo planteábamos en párrafos anteriores.

Coie y Krehbiel (1984) seleccionaron un subgrupo de **niños rechazados** que también tenían problemas académicos y encontraron que el **entrenamiento en habilidades sociales únicamente, no producía cambios en la conducta en el salón de clase** y sólo se produjeron mejoras parciales en el rango sociométrico. En otro estudio Bierman, Miller y Stabb (1987) seleccionaron niños rechazados que presentaban altos porcentajes de conducta social negativa y encontraron que la inclusión de estrategias relacionadas con prohibiciones y control conductual para reducir la conducta negativa y también instrucciones para incrementar la conducta social positiva, producía resultados mejores y más inmediatos para los chicos agresivos y rechazados, que la utilización de un programa de entrenamiento basado solamente en la instrucción.

Respecto a investigaciones con **niños impopulares** (Ladd, 1981; Bierman y Furman, 1984) con déficits en diferentes habilidades y que fueron objeto de entrenamiento, los autores reportan resultados positivos presentando ganancias post-tratamiento en la habilidad trabajada y en la aceptación por sus pares. Además, una revisión de las interacciones filmadas durante las sesiones de entrenamiento en el programa de Bierman y Furman (1984) reveló que los niños que fueron entrenados incrementaron gradualmente su nivel de competencia conversacional durante el tratamiento, y también que el nivel de adquisición de la habilidad demostrada por el niño, predice tanto la mejora conductual como en el estatus sociométrico posterior a la intervención (Bierman, 1986).

### 11.7.1.2 Investigaciones en la Adolescencia

Se ha identificado la **adolescencia** como un **momento especial** para la **intervención** en el **entrenamiento** en **habilidades** para mejorar la **competencia socioemocional** aprovechando las características e influencias específicas de este momento evolutivo. Así, diferentes investigaciones sobre la **conducta antisocial en la adolescencia** han destacado el papel tan importante que pueden jugar en la conducta desviada las relaciones y los lazos con los iguales (Elliot, Huizinga y Ageton, 1985; Newcomb y Bentler, 1988). También esta influencia puede proporcionar oportunidades especiales para el tratamiento; por ejemplo, Felman, Caplinger y Wodarski (1983) encontraron que la clasificación de los pares incluidos en terapias de grupo afectaba al resultado en chicos antisociales, pues los que estaban en tratamiento con compañeros no antisociales sacaban más provecho de éste, que los chicos pertenecientes a grupos compuestos en su totalidad por adolescentes clasificados como antisociales.

En este sentido la **intervención mediada por los pares**, aunque no es muy utilizada, es **prometedora** en el **entrenamiento** de habilidades sociales en **adolescentes** (Bierman y Furman, 1984; Sacks y Gaylord-Ross, 1989; Hansen y otros, 1990). La principal **ventaja** de estos procedimientos es su valor potencial para facilitar y mantener la **generalización** de los **efectos** del tratamiento en el **ambiente natural** de las chicas y los chicos (Hansen, Watson-Perczel, y Christopher, 1989; Hansen y otros, 1990); además, estas intervenciones incrementan la oportunidad de los jóvenes de encontrar refuerzos naturales que ayuden a mantener la conducta social positiva; siendo otra ventaja el uso eficiente del tiempo del profesor.

Con frecuencia, los procedimientos utilizados para el entrenamiento en habilidades sociales individuales se aplican al grupo y suelen incluir habilidades para la instrucción y el razonamiento, modelado, ensayo, retroalimentación, etc. Este **entrenamiento en grupo** se ha aplicado en intervenciones de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes (Bierman y Furman, 1984; Christoff y otros, 1985; Hansen, St. Lawrence, y Christoff, 1989) y, al igual que el entrenamiento mediado por los pares, una de sus **ventajas** importantes es la economía en el tiempo del profesor y la eficiencia, siendo intervenciones más prácticas y factibles que las individuales. También el hecho de ser en grupo incrementa la efectividad de este entrenamiento mediante la creación de más oportunidades para el modelado y el ensayo

de habilidades (Bradlyn y otros, 1983; Bierman y Furman, 1984; Hansen, St. Lawrence, y Christoff, 1989).

### 11.7.2 Entrenamiento en Solución de Problemas

El **entrenamiento en solución de problemas** forma parte de los programas para mejorar la **competencia socioemocional** y está centrado en los procesos cognitivos (percepciones, autoverbalizaciones, atribuciones, etc.) que subyacen a la conducta desadaptada, reconociendo que los procesos cognitivos juegan un papel importante en la conducta agresiva (Berkowitz, 1977; Novaco, 1978) que no es generada únicamente por los eventos medioambientales sino que también se produce por la forma como estos eventos son percibidos y procesados: valoración que el sujeto hace de la situación, reacciones que anticipa en los otros, autoverbalizaciones en respuesta a eventos específicos, etc.

La relación entre procesos cognitivos y ajuste conductual ha sido evaluada extensamente por Spivack, Platt y Shure (1976); Shure y Spivack (1978, 1982); Spivack y Shure (1982). Estudios anteriores les habían llevado a teorizar que hay un conjunto de **procesos cognitivos** o habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales que **median el aprendizaje social**, postulando que había una **estrecha relación** entre el **funcionamiento humano saludable** y la **habilidad** de pensar y **resolver problemas** cotidianos e interpersonales.

El planteamiento anterior les llevó a desarrollar lo que denominaron **“Entrenamiento Cognitivo en Solución de Problemas Interpersonales”** que pretende aumentar la habilidad del sujeto para: a) Generar soluciones a los problemas; b) Determinar las formas adecuadas para conseguir las metas; c) Reconocer las consecuencias de las estrategias. Es decir, el **principio** que subyace al programa es *“enseñar no qué pensar sino cómo pensar”*, ayudando al individuo a desarrollar un estilo de pensamiento en solución de problemas que le de herramientas para enfrentarse con los problemas diarios, partiendo de la creencia de que cada persona es capaz de resolver sus conflictos relacionales y puede aprender a pensar por sí mismo. Entre las ventajas destacan:

- Se potencia la generalización como parte integral de la intervención, al entrenar los procesos cognitivos que median la competencia en un gran abanico de situaciones.

- Se asegura también el mantenimiento al estar inmersas en el contexto natural donde estas conductas se realizan ya que la observación de modelos adecuados y competentes y el reforzamiento son más probables de forma inmediata y natural.
- Puede ser aplicado fácilmente por el profesorado en sus clases diarias.

Las habilidades cognitivas que componen el modelo propuesto por Spivack y Shure (1974) son las siguientes:

- a. El pensamiento alternativo o habilidad para dar soluciones diferentes a un problema.
- b. El pensamiento causal o habilidad para comprender las causas subyacentes a un problema.
- c. El pensamiento consecuencial que supone prever las consecuencias que se derivan de una determinada solución, evaluándola para decidir su conveniencia o si es el caso, elegir otra mejor.
- d. La sensibilidad interpersonal o tendencia a percibir de forma espontánea un problema interpersonal.
- e. El pensamiento medios-fines o planificación de pasos secuenciados para alcanzar un objetivo propuesto.

Aunque existen diversos programas para enseñar habilidades cognitivas de solución de problemas que difieren en el contenido y número de habilidades entrenadas, suele existir un acuerdo general en que las cinco habilidades mencionadas anteriormente son de máxima importancia (Jiménez, 1994). Los estudios **de niños y adolescentes agresivos** han demostrado que el **tratamiento** con una **base cognitiva** puede **favorecer cambios** en el **hogar**, en la **escuela** y en la **comunidad** y que estas mejoras son evidentes un año después (Lochman, Burch, Curry y Lampron, 1984; Arbuthnot y Gordon, 1986; Kazdin, Esveldt-Dawson, French y Unis, 1987). Otros investigadores han combinado diferentes técnicas de intervención, por ejemplo las *“autoinstrucciones”* y el *“Entrenamiento en Solución de*

*Problemas interpersonales*”, o este último combinado con “*Entrenamiento Dirigido*” (*coaching*). Respecto al primero el más conocido es el “*Thing Aloud*” o “**Piensa en voz Alta**” (Camp y Bash, 1981), elaborado para trabajar con **niños agresivos** de los primeros niveles educativos, combinando la auto-instrucción de Meinchenbaum y las técnicas de solución de *problemas interpersonales* de Spivack y Shure, en el que los profesores desempeñan el papel de entrenadores y evaluadores en el proceso de entrenamiento. Los **resultados** demuestran que tanto los **niños y niñas entrenados** como los controles presentan cambios positivos en su conducta, aunque únicamente los entrenados presentan **cambios significativos** en la **conducta prosocial**, aunque no se registran modificaciones en el pensamiento alternativo. Referente a la segunda, “*se piensa que es posible combinar los aspectos positivos del entrenamiento dirigido (coaching) y el entrenamiento en SCPI pudiendo conducir a programas más eficaces*” (Jiménez, 1994, p.38).

Pocos estudios han profundizado en los factores que contribuyen a los resultados del tratamiento; sin embargo, hay evidencias de que la duración, la edad y el desarrollo cognitivo pueden influenciarlos (Cole y Kazdin, 1980). Además se ha encontrado que los procesos cognitivos que subyacen a la desadaptación se relacionan con otras variables (ejemplo, prácticas de crianza de los padres) que correlaciona con el desarrollo y mantenimiento de la conducta antisocial (Shure y Spivack, 1978; Patterson, 1986). También es muy importante tener en cuenta las **diferencias evolutivas** al **planificar tratamientos eficaces** porque determinados procesos altamente significativos en una edad (ejemplo, pensamiento medios-fines en los adolescentes) pueden ser menos importantes en otras edades (en la niñez temprana) (Spivack y otros, 1976).

En **síntesis**, en la actualidad se reconoce que se necesitan intervenciones de mayor duración y más complejas para producir efectos más duraderos. De todas las formas de **intervención** en competencia social, las que se limitan **únicamente** a proporcionar **información**, tienen **efectos mínimos** sobre las **conductas** de **niños y adolescentes**. Por el contrario, los programas que enseñan **competencias más generales** y de **mayor aplicación** a nivel social y personal (ejemplo, autocontrol, manejo del estrés, solución de problemas, toma de decisiones, resistencia a la presión de los iguales, asertividad, etc.) han dado **resultados** muy **positivos y significativos** hasta un año después de la intervención en áreas de la competencia socioemocional como la **adaptación social**, **conducta asertiva**, **conducta agresiva**, **relaciones con los iguales**, etc.

La **articulación evolutiva** de intervenciones que abarquen desde los primeros años hasta la adolescencia y la **combinación de entrenamiento en habilidades generales** tanto personales como sociales (ejemplo, solución de problemas y toma de decisiones) **con intentos de influir** en el **conocimiento, actitudes y competencia conductual** de los alumnos en áreas específicas, surge como una **prometedora aproximación** para promocionar y estimular el desarrollo personal y social de chicos y chicas. En este sentido Bloom (1985) afirma que es más razonable llevar a cabo un entrenamiento evolutivo de la competencia socioemocional, de forma continuada a lo largo del ciclo vital, que realizar una breve intervención durante un período considerado crítico.

En España se han llevado a cabo experiencias en esta dirección por Jiménez (*"Promoción de las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales y Prevención de la Inadaptación Social en Ciclo Medio"*, 1992); Díaz-Aguado (*"Programa para favorecer el Desarrollo de la Tolerancia en Contextos Étnicamente Heterogéneos"*, 1992); Monjas Casares (*"Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social – P.E.H.I.S."*, 1992); Borrego et al. (*"Aprender a Vivir Juntos en la Escuela"*), Trianes y Muñoz (*"Una propuesta de Educación de la Competencia para las Relaciones Interpersonales a través del Nuevo Currículum Educativo"*, 1994); Trianes y Muñoz (*"Una propuesta de Educación de la Competencia para las Relaciones Interpersonales a través del Nuevo Currículum Educativo"*, 1994); entre otros.

## 11.8 Conclusiones

A partir de lo analizado en este capítulo se derivan las siguientes conclusiones para la investigación:

1. La competencia socioemocional (factor global) hace referencia a la capacidad para relacionarse de forma positiva, cooperativa y armónica con los otros, para lo cual es indispensable el aprendizaje de una serie de habilidades (factores específicos o concretos) que potencian y enriquecen el funcionamiento psicológico en general, y la competencia interpersonal en particular.
2. En el desarrollo de la competencia socioemocional desempeñan un papel fundamental tanto las relaciones con los iguales como las relaciones con los adultos, relaciones que se

desarrollan en estrecha interacción, son complementarias, cumplen funciones diferentes y ninguna puede sustituir totalmente a la otra. Así, los adultos proporcionan el primer tipo de relación social que permite adquirir la seguridad o inseguridad básica y los compañeros entran en el contexto evolutivo posteriormente, representando la oportunidad para adquirir independencia y desarrollar estrategias más sofisticadas indispensables para intercambiar, negociar y cooperar.

3. El mayor desarrollo cognitivo y social que los niños van alcanzando a medida que crecen, establece diferencias en las interacciones con sus pares, siendo un factor protector cuando éstas son positivas y fluidas o un factor de riesgo cuando son negativas, teniendo en cuenta que las malas relaciones con los iguales predicen problemas psicopatológicos y *desajustes en la adolescencia y en la vida adulta*.
4. En la adolescencia, el desarrollo de las habilidades cognitivas abstractas y el incremento en la adopción de perspectiva, facilitan las percepciones sociales y el análisis de la conducta tanto de sí mismo como de los demás, haciendo uso de inferencias abstractas acerca de las posibles consecuencias de esa conducta, así como de las posibles estrategias de solución ante un problema de interacción social determinado; procesos que están deteriorados en los adolescentes agresivos y/o con problemas de adaptación socioemocional.
5. La competencia socioemocional es una capacidad que como tal puede ser desarrollada mediante intervenciones eficaces, de mayor duración y más complejas, sugiriéndose en este sentido, una articulación evolutiva que abarque desde los primeros años hasta la adolescencia y que combine el *entrenamiento en habilidades generales tanto personales como sociales* (autocontrol, manejo del estrés, solución de problemas, toma de decisiones, resistencia a la presión de los pares, asertividad, desarrollo de la empatía, etc.) con su aplicación práctica en situaciones reales y cotidianas, teniendo presente que la duración, la edad y el desarrollo cognitivo, pueden influir en sus resultados; pues hay una serie de deficiencias cognitivas en el procesamiento de la información social que obstaculizan el normal desarrollo de dicha competencia.

## **Capítulo 12: DEFICIENCIAS COGNITIVAS ASOCIADAS A LA CONDUCTA AGRESIVA.**

### **12.1 Conducta Agresiva como índice de Inadaptación Social**

De acuerdo con los planteamientos realizados en el capítulo anterior acerca de la competencia socioemocional, la **adaptación social** está relacionada, en términos generales, con la **capacidad** de niñas y niños para **simpatizar** o **llevarse bien** con sus **pares**, para implicarse en conductas sociales competentes, a la vez que inhiben conductas incompetentes o aversivas. En este sentido, las investigaciones señalan los siguientes **indicadores de inadaptación social**:

- a. Rechazo por parte de los iguales.
- b. Agresión hacia sus pares.
- c. Aislamiento o alejamiento de la interacción con sus pares.

Es decir, los **niños y niñas rechazados** por sus pares, los que se implican frecuentemente en **conductas agresivas** y los que se **aíslan** de los contactos sociales, con frecuencia son considerados como **socialmente desadaptados**, siendo estas características de gran interés debido a su carácter predictivo de serias dificultades de adaptación en el futuro (Parker & Asher, 1987) y también de otras dificultades (Asher & Wheeler, 1985; Crick & Ladd, 1993). Al contrario de la evaluación de la inadaptación, los **indicadores de adaptación social** generalmente han sido la ausencia de desajuste social (ejemplo, **bajos niveles de conducta agresiva**) y más directamente **altos niveles de conducta socialmente competente** (ejemplo, implicación en actos prosociales y conductas competentes para ingresar en los grupos de pares).

Aunque la posición o estatus dentro del grupo de pares y la conducta social se han utilizado como indicadores de la adaptación social de los niños, estos índices no son intercambiables, pues durante muchos años los investigadores han postulado que la conducta de los niños hacia los pares juega un papel fundamental en la determinación de su estatus entre ellos (Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975; Asher & Hymel, 1981), hipótesis confirmada por otros investigadores en estudios empíricos relacionados con la formación

inicial de grupos (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). Evidentemente el **estatus** dentro del grupo es una reacción de los pares hacia el niño, mientras que la **conducta** es un acto o comportamiento realizado por el pequeño; diferenciación de gran trascendencia en el análisis de la relación entre adaptación social y procesamiento de la información social, en el que se puede esperar que algunos aspectos de este procesamiento produzcan como resultado directo la conducta, mientras que otros aspectos pueden ser un resultado del estatus dentro del grupo de pares. Por ejemplo, el nivel obtenido en la **habilidad** para **generar diferentes respuestas** ante una situación social determinada puede estar **relacionado** de forma más **directa** con la **conducta** de los niños, en cambio el **nivel** en **mediciones** de **autopercepción** de los niños pueden estar más **vinculadas** al **estatus** en su **grupo** de pares.

Respecto a los planteamientos anteriores, se debe tener siempre presente que es una **relación muy compleja** debido a los **efectos recíprocos** que suelen darse. Es decir, algunas autopercepciones negativas pueden ser causadas inicialmente por reacciones de rechazo de los pares; con el tiempo, estas percepciones pueden afectar también la conducta del niño (ejemplo, un niño con autopercepciones negativas que no puede hacer amigos, puede establecer interacciones negativas con sus pares para recibir alguna forma de atención, situación que a su vez podría incrementar las reacciones negativas de sus pares), creándose de esta forma una influencia negativa recíproca. (Dodge, 1983; Coie & Kupersmidt, 1983).

## 12.2 Papel del Desarrollo en el Procesamiento de la Información Social

El **papel** del **desarrollo** en el **procesamiento** de la **información social** es algo que aún no ha sido bien estudiado porque los modelos de procesamiento de la información social tienen sus raíces en teorías construidas por psicólogos sociales y psicólogos cognitivos (Dodge & Crick, 1990) y además estos modelos inicialmente se formularon con el fin de comprender las variaciones en la conducta social (ejemplo, diferencias individuales en la conducta agresiva) y no para estudiar los cambios relacionados con la edad en el procesamiento de la información social. Sin embargo, los teóricos de este enfoque han identificado **tres fuentes generales de cambios evolutivos** en el **procesamiento** de los **niños**:

- 1) Adquisición de habilidades cognitivas (incremento del conocimiento experiencial, de las habilidades atencionales y de las habilidades de organización mental);
- 2) Incremento en la

capacidad o velocidad de procesamiento y 3) Incremento de la rigidez de los patrones de procesamiento (Miller, 1989).

### 12.2.1 Adquisición de Habilidades Cognitivas

Una de las más importantes **habilidades cognitivas** que se **modifican** con la **edad** es el **conocimiento social** de los niños, también denominado “*conocimiento específico*” por los teóricos del procesamiento de la información (Bjorklund, 1987), teniendo en cuenta que a medida que los pequeños se desarrollan, las experiencias con diferentes situaciones sociales se incrementa, dando como resultado **transformaciones** que pueden ser de **naturaleza** tanto **cuantitativa** como **cualitativa**. Por ejemplo, con la edad los niños aprenden nuevas formas de responder ante diversas situaciones sociales (se incrementa su repertorio de estrategias), que sería un cambio cuantitativo; pero, es probable que también los niños demuestren cambios cualitativos en la adquisición de dichas estrategias a medida que va creciendo. Así a medida que crecen, la mayoría de los niños aprenden formas de comportamiento más adaptativas, habilidades y estrategias más eficaces y de naturaleza menos aversiva para solucionar los conflictos con sus pares (en oposición a las tácticas más agresivas frecuentemente utilizadas por los más pequeños).

Otros aspectos del conocimiento social que también sufren **cambios evolutivos**, además de la **representación, organización e interpretación** de la **información**, son los siguientes:

- **Resultado Social** (incremento en la información acerca de las probables consecuencias de determinadas conductas).
- **Metas sociales** (incremento en la conciencia de las opciones disponibles).
- **Intención de Otros** (incremento en el conocimiento de la probable intención de los otros).
- **Causas de los eventos sociales** (incremento en la información acerca de las causas probables de los sucesos y conocimiento de los vínculos entre conductas específicas y determinadas reacciones ante aquellas conductas).
- **Evaluación de las conductas sociales** (cambios en la valoración de determinadas conductas consideradas como “buenas” versus “malas”).

Entre las **razones** que explican estos cambios evolutivos se citan:

- *El aumento de experiencias de procesamiento de estímulos sociales* (ejemplo, más oportunidades para observar y almacenar en la memoria las consecuencias de conductas sociales particulares, mayor exposición a situaciones y contextos nuevos, que pueden facilitar la construcción de respuestas sociales nuevas).
- *La Socialización de los adultos* (ejemplo, mayor exposición a las creencias de los adultos acerca de la conducta social adecuada y la inadecuada y mayor exposición a las instrucciones directas acerca de las consecuencias que se derivan de determinados comportamientos).

Otra habilidad cognitiva muy importante que también cambia con el desarrollo es la **habilidad atencional**, demostrando los estudios que **con la edad** los niños muestran una **mayor habilidad** para **detectar rasgos sutiles** en los **estímulos** y para **atender** a lo **relevante** más que a lo irrelevante (Gibson & Spelke, 1983; Higgins & Turnure, 1984). La situación anterior produce **ventajas** dentro del dominio social que se manifiestan en: a) mayor exactitud (debido a que el procesamiento se basa en lo más relevante más que en señales irrelevantes); b) Mayor eficacia (porque no gastará tiempo procesando señales irrelevantes), y c) Más complejidad (debido a que se tendrán en cuenta señales sociales más sutiles y menos obvias).

### 12.2.2 Incremento en la Capacidad o Velocidad de Procesamiento

Esta segunda fuente de cambio es muy **difícil** de **evaluar**. Los estudios llevados a cabo por teóricos del procesamiento de la información (Miller, 1989) han comprobado que es casi imposible separar la evaluación de la capacidad y velocidad de procesamiento, de la evaluación de las habilidades cognitivas que, cuando se aplican de forma eficaz, también reducen el tiempo de procesamiento (ejemplo, la utilización eficiente de estrategias cognitivas).

### 12.2.3 Incremento de la Rigidez de los Patrones de Procesamiento

Los teóricos evolutivos en su mayoría reconocen un papel central de las experiencias tempranas, en la creación de la **estructura mental** a partir de la cual los niños construirán y enfocarán todo lo relacionado con el mundo social, estructura que a su vez **determinará** el

**procesamiento de la información y las interacciones sociales futuras.** Desde los teóricos cognitivos se postula que las experiencias tempranas subyacen a las **vías neurales** (especialmente en los siete primeros años de vida, cuando las vías sinápticas pueden ser creadas con más rapidez que posteriormente) (Dodge & Tomlin, 1987; Huesmann, 1988; Dodge & Crick, 1990; Crick & Dodge, 1992; Dodge, 1993).

Estas vías son atravesadas repetidamente en las interacciones sociales posteriores volviéndose **automáticas**, dando como resultado que después de múltiples ensayos durante varios años, dichas vías se caractericen por la **eficiencia** y **complejidad**, pero paradójicamente, también por la **rigidez** y la **resistencia al cambio**. Es decir, mientras que una consecuencia de la repetida experiencia a lo largo del desarrollo es el alisamiento y profundidad de las vías neurales (factor que aumenta la eficacia en la ejecución), la otra consecuencia es la disminución en la probabilidad de desviarse de la vía previamente elegida, y el resultado es que dichos patrones de procesamiento y tendencias se vuelven estables, convirtiéndose en **características de personalidad que guían la conducta** explicando así su consistencia a través del tiempo, los efectos de la profecía autocumplida y el fracaso de las intervenciones que intentan producir cambios en la vida posterior (Eron, 1984, 1987; Huesmann, 1987, 1988; Slaby & Guerra, 1988; Guerra & Slaby, 1990).

### 12.3 Relación entre Procesamiento de Información Social y Conducta Agresiva

Desde los modelos cognitivos más actuales se postula que la habilidad de los pequeños para comportarse de una forma socialmente competente en los entornos donde interactúa, está influenciada por diversos factores cognitivos que afectan el procesamiento de la información social, siendo entonces muy importante **evaluar** los **mecanismos que intervienen** en dicho **procesamiento** para conocer y diferenciar a los sujetos competentes (relaciones positivas con los pares, implicación en conductas prosociales) de aquellos que presentan dificultades en este sentido (conductas agresivas, rechazo o aislamiento social).

En la evaluación de los mecanismos de procesamiento de la información social el **método** utilizado con **más frecuencia** es la **Entrevista o Cuestionario de situaciones hipotéticas** (Dodge, 1980; Renshaw & Asher, 1983; Perry, Perry y Rasmussen, 1986) que consiste en la presentación a los niños de una o más situaciones sociales hipotéticas, acompañadas de preguntas diseñadas para producir una respuesta que permita valorar sus

patrones de procesamiento. La presentación incluye la lectura de las situaciones a los sujetos, seguida en algunas ocasiones de ilustraciones o vídeos en los que aparece el protagonista realizando la situación y las más utilizadas son las denominadas “*situaciones tipo*” que incluyen entrar en un grupo de pares, provocación o conflicto con los pares, iniciación de una amistad, desaire o rechazo de los pares y adquisición de un objeto, consideradas ecológicamente relevantes para la adaptación (Dodge, McClaskey & Feldman, 1985).

Un **segundo método** de evaluación son las **Entrevistas** acerca de **eventos reales**, similares al método hipotético excepto que a los niños se les pregunta sobre experiencias sociales reales que hayan vivido y un **tercer método** es el **Inventario de Auto-reporte** (Harter, 1982), utilizado especialmente para evaluar las estructuras mentales (ejemplo, las autopercepciones de los niños) y consiste en la presentación a los sujetos de una serie de afirmaciones que ellos califican en una escala según su grado de acuerdo o desacuerdo.

Una vez evaluados los mecanismos del procesamiento de la información social, se han encontrado una serie de **deficiencias cognitivas** en este sentido que se producen especialmente en los **sujetos agresivos** las cuales vamos a reseñar teniendo en cuenta su importancia para este trabajo de investigación.

### 12.3.1 **Codificación e Interpretación de Señales**

Se afirma que durante los **dos primeros pasos** del procesamiento los **niños construyen una representación mental** de la **situación**, centrándose específicamente sobre señales particulares que codifica e interpreta. En estos procesos **interviene el conocimiento social** almacenado en la memoria en forma de **esquemas** o **guiones**, siendo recuperado y utilizado para interpretar y entender la situación social presente, aunque en dicha interpretación también puede influir la inferencia causal o atribuciones acerca de la causa de un evento o estímulo o sobre las intenciones de un compañero.

#### 12.3.1.1 Uso de Señales Sociales y Esquemas

Los **esquemas** definidos como estructuras de la memoria que organizan la información de forma que facilitan la comprensión (Gerrig, 1988) tienen esa ventaja cognitiva, pero **depender de esquemas puede conducir a ignorar señales sociales** en el

**contexto inmediato**, produciendo **respuestas socialmente inadecuadas**. Uno de los trabajos más relevantes en esta dirección es el llevado a cabo por Dodge & Tomlin (1987) que presentaron a los niños situaciones “provocadoras” hipotéticas seguidas de información sobre las intenciones de los pares, pidiendo a los sujetos inferencias acerca de las intenciones del “provocador” y explicación de las razones por las que llegan a esa conclusión. El procedimiento fue seguido de una evaluación del grado en que los niños confiaron en la información presentada en la historia (señales sociales inmediatas) o en su estructura mental a partir de su propia experiencia previa (esquema) para hacer la interpretación de la intención. Los **resultados** mostraron que los **chicos agresivos tendían más** que sus pares no agresivos a **basar sus interpretaciones sobre esquemas** (información que no formaba parte del estímulo social presentado). Además los chicos agresivos a diferencia de los no agresivos tendían a basar más sus interpretaciones **sobre señales sociales** que ocurrieron al **final** de la **interacción** social y recordaron menos señales que sucedieron al comienzo de esa interacción.

Otro estudio realizado por Strassberg y Dodge (1987) indica que algunos niños socialmente **rechazados pueden usar esquemas agresivos para organizar** o “darle sentido” a la **interacción social**. En esta investigación los niños veían vídeos de otros niños jugando y luego se les pedía que explicaran e interpretaran la acción que se estaba desarrollando. Los **resultados** mostraron que los **niños rechazados** en comparación con los no rechazados, tendían a hacer **interpretaciones más agresivas** de esa actividad social, reflejando de un lado una mayor utilización de los esquemas agresivos por parte de los niños socialmente inadaptados y de otro una mayor atención a las señales agresivas en las situaciones sociales. Los planteamientos anteriores han recibido apoyo de otros estudios, uno realizado por Gouze (1987) encontrando que los **chicos agresivos** en comparación con los no agresivos en sus relaciones sociales con los pares **atendían más** a las **señales sociales agresivas** y el otro dirigido por Dodge & Newman (1981) reportó que los **chicos agresivos** en comparación con los no agresivos, **utilizan menos señales sociales** de cualquier tipo cuando hacen **interpretaciones de situaciones sociales**.

#### 12.3.1.2 Atribuciones de Causalidad

Según Weiner & Graham (1984) las **atribuciones de causalidad** son inferencias realizadas por los individuos sobre las razones de por qué han ocurrido determinados eventos sociales, permitiendo emitir juicios respecto a las motivaciones que subyacen a tales eventos.

siendo necesaria esta información para entender o aprender acerca de los vínculos entre acciones y reacciones en un contexto social concreto, para ayudar en la construcción posterior de la meta y en el acceso y selección de la respuesta.

Algunos estudios indican que los **niños socialmente adaptados** (utilizando como indicador el estatus social entre sus pares) tienen **más** tendencias a hacer **atribuciones** que les conducen a **autoevaluaciones positivas** (ejemplo, atribuciones internas para resultados socialmente positivos “*soy una chica muy simpática*” y atribuciones externas para resultados negativos “*no estaba en mi mejor día*”), mientras que los **sujetos inadaptados** tienden a hacer más **atribuciones externas para resultados sociales positivos** (“*los chicos fueron muy agradables conmigo y me facilitaron entrar en su grupo*”) (Ames, Ames & Garrison, 1977; Aydin & Markova, 1979). Estas atribuciones pueden ocultar a los niños rechazados los resultados positivos que ellos han producido, interfiriendo en el desarrollo de un sentimiento positivo de eficacia o competencia social, a pesar de que experimenten éxito social.

#### 12.3.1.3 Atribuciones de Intencionalidad

Desde hace algún tiempo se viene explorando la posibilidad de que las diferencias individuales en la conducta social de los niños, esté relacionada con diferencias en sus atribuciones de intencionalidad (Dodge, 1985), relación propuesta por teóricos como Feshbach (1970), especialmente en niños agresivos, postulando que la **conducta agresiva** de venganza hacia los pares está **relacionada** con **atribuciones de hostilidad** acerca de las **intenciones** de los **pares**. Diversos estudios realizados han demostrado que hay bastante relación entre tendencias de atribución hostil y adaptación social en los niños. Concretamente se ha demostrado que la tendencia a atribuir intenciones hostiles a los pares la aplican de 1° a 5° grado los **niños rechazados** (E. Feldman & Dodge, 1987); de 2° a 8° grado los chicos **agresivos** (Dodge, 1980; Dodge y otros, 1986; Guerra y Slaby, 1989) y desde la etapa de preescolar hasta 8° grado los niños **agresivos-rechazados** (Dodge & Frame, 1982; Dodge & Tomlin, 1987; Dell Fitzgerald & Asher, 1987; Waas, 1988; Sancilio, Plumert, & Hartup, 1989; Quiggle et al. 1992). También hay evidencia reciente de que esta relación puede ser específica de los niños que presentan una forma particular de inadaptación social, caracterizada por la implicación en conductas de venganza o agresión reactiva (Dodge & Coie, 1987; Crick & Dodge, 1992).

Otros estudios se han llevado a cabo con “muestras clínicas”, demostrando esas tendencias en chicos agresivos que estaban recibiendo tratamiento en centros médicos (Nasby, Hayden, & DePaulo, 1979); en chicos agresivos hiperactivos a partir de muestras de pacientes psiquiátricos (Milich & Dodge, 1984); en adolescentes encarcelados que presentaban desórdenes de conducta no socializada (conducta similar a la agresión reactiva estudiada por Dodge y Coie, 1987; Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990; Crick & Dodge, 1992) y en adolescentes encarcelados por actos violentos (Slaby & Guerra, 1988).

En uno de los pocos estudios que evalúan el procesamiento de los niños en **situaciones reales**, Steinberg & Dodge (1983) establecieron una situación de provocación ambigua en la que parecía que un compañero había destruido una estructura que el sujeto había construido, encontrando que los niños **agresivos atribuían más intenciones hostiles** a sus pares que los no agresivos. Es decir, la relación positiva entre inadaptación social y tendencias de atribución de hostilidad se confirma tanto para situaciones reales como hipotéticas, aportando evidencia para la **validez ecológica** de las **atribuciones de intencionalidad**.

En general, las investigaciones que han explorado la influencia entre adaptación social y atribuciones de hostilidad han demostrado que los **niños socialmente inadaptados** (agresivos y rechazados) tienden a hacer **más atribuciones hostiles** cuando se sienten **amenazados** (Dodge & Somberg, 1987) o cuando **responden impulsivamente** (Dodge & Newman, 1981). También se ha encontrado que las tendencias de atribución de hostilidad no se relacionan con el estatus del “provocador”; es decir, los chicos agresivos - rechazados atribuyen intenciones hostiles con más frecuencia que el promedio, tanto a los compañeros que aceptan como a los que rechazan (Dell Fitzgerald & Asher, 1987).

#### 12.3.1.4 Otros Procesos de Interpretación

En una situación de interacción social los niños también sacan conclusiones acerca de sí mismos (autoevaluaciones) y de los otros (evaluación de otros), conclusiones que están almacenadas en su memoria formando parte de estructuras mentales latentes. Es decir, los niños pueden hacer **evaluaciones** acerca de su **propia competencia social** o sacar conclusiones **acerca de otros**, basándose al menos en parte, en las atribuciones realizadas respecto a las razones por las que ha tenido éxito o fracaso en su intercambio social previo. En este sentido, se cree que durante estos **procesos interpretativos** cuando el niño utiliza

información acerca de la respuesta de sus pares para sacar **conclusiones** acerca de **sí mismo** o de sus **compañeros**, el **estatus** de los **pares** tiene más peso en el **futuro procesamiento** de la información social del pequeño (y en su ajuste social posterior). La explicación es que el estatus del compañero (aceptado o rechazado por el niño) con frecuencia se refleja en la conducta del par hacia éste (aceptación, rechazo, aprobación, disgusto, etc).

En línea con la perspectiva anterior se ha llevado a cabo un estudio utilizando un instrumento de **auto-reporte** desarrollado por Harter y sus colaboradores para evaluar la "*Competencia Social Percibida*" (Harter, 1982; Harter & Pike, 1984), encontrando una **relación positiva** entre **adaptación social** (indicada por el estatus entre los pares) y **competencia social percibida** por los chicos con edades comprendidas entre 8 y 14 años (Thompson, 1981; Kurdek & Krile, 1982; Ladd & Price, 1986). Además se ha encontrado que esta relación es más fuerte en las niñas (Franke & Hymel, 1984) y en los niños mayores (Ladd & Price, 1986) y está **relacionada negativamente** con **conductas de evitación** en niños pequeños (Rubin, 1985) y con **conductas de aislamiento y rechazo** en niños mayores (Boivin, Thomassin, & Alain, 1989; Rubin, Chen, & Hymel, en prensa).

En contraste, las evidencias indican que los niños **agresivos** (generalmente definidos también como rechazados) **no tienen más autopercepciones negativas que sus pares** (Franke & Hymel, 1984; Hymel et al., en prensa; Boivin et al., 1989), indicando que los niños rechazados que son aislados se ven a sí mismos de igual manera que la reputación que tienen dentro de su grupo de pares (se ven socialmente incompetentes igual que le ven sus pares), mientras que los agresivos – rechazados no (se ven a sí mismos como competentes mientras que sus pares les ven como incompetentes).

### 12.3.2 **Formulación de Metas**

Se afirma que después de interpretar la situación social, los niños formulan o clarifican una **meta** definida como un estado de excitación que funciona como una orientación dirigida hacia el logro de un resultado determinado que puede incluir estados internos o externos. De acuerdo con el modelo del procesamiento de la información social, los niños poseen tendencias u orientaciones hacia ciertas metas en la interacción con sus pares, pero ellos también revisan aquellas metas y construyen nuevas en respuesta al estímulo social inmediato o presente, siendo evocadas a partir de sus interpretaciones de señales relevantes internas

(sentimientos, temperamento) o externas (instrucciones de los adultos, normas culturales), ejerciendo su **influencia** en la **conducta** y en el **acceso a estrategias** posteriores, que a su vez inciden indirectamente en las reacciones de los pares.

La investigación sobre la relación entre metas sociales y adaptación social de los menores parte de la hipótesis de que los niños que tienden a construir y proponer **metas inadecuadas** para situaciones particulares tienen **más probabilidad** de ser **inadaptados socialmente** (Asher & Renshaw, 1981; Dodge & Asher & Parkhurst, 1989), aportando evidencias en este sentido para los niños desde educación infantil hasta la secundaria. Concretamente se demostró que la **adaptación social positiva** (definida como conducta prosocial o popularidad entre los pares) se relaciona de forma significativa con la formulación de **metas que refuerzan las relaciones** (ayudar a sus pares), mientras que la **inadaptación social** (definida como conducta agresiva o rechazo de los pares) está relacionada con la construcción de **metas que dañan las relaciones** (Renshaw & Asher, 1983; Slaby & Guerra, 1988; Crick & Dodge, 1989; Taylor & Asher, 1989).

También parece que la **mala adaptación social** está relacionada con las **metas** que implican **deseo de ser aceptado** (Crick & Dodge, 1992) y **deseo de mejorar la competencia social** (Taylor & Asher, 1989), indicando estos hallazgos que los niños inadaptados desean ser incluidos por sus pares a pesar de su falta de éxito en las interacciones previas. Por su parte el estudio de Crick & Dodge (1992) sugiere que este **anhelo de interacción con los pares** puede ser experimentado de forma más intensa por los niños **agresivos – reactivos y rechazados** (los que se implican en agresión con carácter impulsivo y de venganza), grupo que suele ser considerado por sus pares como mezquinos y rechazados (Dodge & Coie, 1987). Otro aspecto que se sugiere es que la adaptación social también puede influenciar la clase de metas que los niños se proponen en sus interacciones con sus iguales, pues un niño que se siente **rechazado** en el grupo de pares puede formular una **meta de evitación** para **reducir las formas negativas de interacción** o para **evitar** sufrir más **rechazo y humillación** (Coie, et al., 1990). De esta forma, las metas que los niños ya poseen en su interacción con sus pares pueden ser modeladas o cambiadas a través del mismo proceso de interacción.

### 12.3.3 Acceso o Construcción de la Estrategia

Las **estrategias sociales** de los niños hacen referencia a sus ideas acerca de cómo podrían comportarse ante una situación social concreta (ejemplo, cómo resolver un conflicto con un par). Se piensa que los pequeños acceden al repertorio de estrategias desde la memoria a largo plazo donde están almacenadas, algunas como estrategias para el logro de la meta mientras que otras son respuestas frente a estímulos sociales que no se corresponden con la meta inicial. Los investigadores tradicionalmente han estudiado **tres aspectos** importantes relacionados con el acceso o construcción de la estrategia:

- a. El **número de estrategias** generadas en respuesta al estímulo social (tamaño del repertorio de estrategias).
- b. El **contenido real** de las estrategias.
- c. La **anticipación de consecuencias** que conduce a los niños a acceder a un tipo específico de estrategia.

La mayoría de las investigaciones aportan evidencias acerca de una **relación significativa** entre el acceso o **generación de estrategias** sociales de los niños y su **ajuste o adaptación social**, persistiendo dicha relación desde la etapa de educación infantil hasta la educación primaria. Así en las situaciones de conflicto o provocación de los pares, se ha encontrado que en comparación con sus pares calificados como populares, las **estrategias** a las que acceden los **niños rechazados** son más de **evitación, menos amistosas y más agresivas** (Asher, Renshaw, & Geraci, 1980). Si los niños utilizan este tipo de estrategias en sus interacciones reales, les puede generar consecuencias negativas porque la utilización de la agresión probablemente aumente el conflicto, mientras que la evitación puede producir una reputación de “víctima” (alguien que se puede herir fácilmente). En este sentido se ha encontrado que algunos de los **niños rechazados** con frecuencia son considerados por sus pares como **“los que inician las peleas”** mientras que otros son considerados como los que **“son fácilmente victimizados”** (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; D.G. Perry, Kusel & Perry, 1988).

En otros contextos sociales, parece que los niños **rechazados** presentan **déficits** en el **conocimiento** básico acerca de cómo lograr las **metas sociales positivas**. Es decir, en situaciones de iniciación o conservación de amistades y en situaciones de adquisición de

algún objeto, los rechazados en comparación con sus pares, tienden a generar estrategias vagas, irrelevantes e ineficaces para el logro de una meta concreta (Asher et al., 1980; Rubin, Daniels-Bierness, & Hayvren, 1982; Pettit et al., 1988).

Cuando se ha utilizado la conducta como criterio de ajuste social, todos los estudios sin excepción (Deluty, 1981) indican que los niños **agresivos** generan un **menor número de estrategias** ante **situaciones sociales** que sus pares (Spivack, Platt & Shure, 1976; Asarnow & Callan, 1985; Dodge et al., 1986; Slaby & Guerra, 1988). Además se ha encontrado que, en comparación con sus pares, los niños **agresivos** generan **estrategias más agresivas y menos prosociales** en situaciones como: provocación por parte de un compañero, entrar en un grupo, adquirir un objeto, e iniciación de una amistad (Deluty, 1981; Richard & Dodge, 1982; Asarnow & Callan, 1985; Dodge et al., 1986; Pettit et al., 1988; Quiggle et al., 1992), pudiendo entonces concluir que los chicos agresivos presentan dificultades para generar estrategias positivas en una variedad de contextos sociales. En otro estudio llevado a cabo por Richard & Dodge (1982) encontraron que, aunque los niños **agresivos** sean capaces de generar inicialmente una estrategia competente o positiva, sus estrategias posteriores son más agresivas que aquellas que proponen sus pares, situación que probablemente se explique por el **mayor repertorio de actos agresivos** almacenados en su **memoria** que suele caracterizar a dichos sujetos.

Por otra parte, se han estudiado (aunque en menor medida) los niños con **conductas** frecuentes de “**evitación**” y se ha encontrado que sus repertorios de estrategias van en la misma línea que sus tendencias conductuales. Es decir, los niños que ante los conflictos utilizan como patrón de conducta la “evitación”, tienden a generar **estrategias de más sumisión y menos agresivas** que las generadas por otros niños (Deluty, 1981; Rubin, 1982b), encontrándose también que tienen más probabilidades que sus pares de pedir ayuda a los adultos, cuando tiene problemas con sus iguales (Rubin, 1982b), situación similar a la presentada por los niños rechazados.

Es interesante destacar los estudios sobre la conducta competente que, aunque limitados en número, indican que la **conducta prosocial** y **asertiva** se **relaciona positivamente** con la generación de **estrategias prosociales**, amistosas, asertivas o relevantes ante las situaciones sociales (Deluty, 1981; Dodge et al., 1986; Pettit et al., 1988). También se

ha encontrado una relación positiva entre la conducta prosocial y el número total de estrategias que sugieren los niños (Rubin, 1982 a; Pettit et al., 1988).

#### 12.3.4 Elección de la Estrategia

El proceso de **toma de decisión** suele ocurrir después de que los niños han generado **todas las estrategias posibles** ante la situación concreta o después de acceder a cada una de las estrategias **evaluándolas** para determinar su conveniencia (ejemplo, acceso a una estrategia, evaluación; acceso a otra estrategia, evaluación; etc.). En este sentido, tradicionalmente se ha estudiado: a) El contenido de cada estrategia generada (evaluación de la estrategia); b) El tipo de resultado que se espera (anticipación de consecuencias); c) El nivel de confianza que tiene en su habilidad para ejecutar cada estrategia (evaluación de auto-eficacia) y d) Selección de la estrategia (elección de la más positiva para llevarla a cabo).

##### 12.3.4.1 Evaluación de la Estrategia

Esta dimensión se relaciona con las evaluaciones de los niños de la **calidad** de las **estrategias** respecto al **criterio** de evaluación **especificado** (ejemplo, amabilidad o bondad, Crick & Ladd, 1990) y probablemente estén **basadas** en **reglas** o **valores morales** previamente interiorizados (ejemplo, creer que pegar es una acción mala o que colaborar es una acción buena). Se parte de la afirmación de que la **evaluación favorable** de una **estrategia** se relaciona positivamente con la **ejecución real** de ella, y probablemente esto es lo que sucede a los niños desadaptados que se implican en estrategias sociales negativas en parte porque las evalúan favorablemente. Los estudios empíricos van en la misma línea de los planteamientos anteriores encontrando que los **niños rechazados y agresivos** en comparación con sus pares mejor adaptados, **evalúan las estrategias agresivas más favorablemente** y las **estrategias competentes** (prosociales o asertivas) **más negativamente** (Deluty, 1983; Asarnow & Callan, 1985; Crick & Ladd, 1990; Quiggle et al., 1992).

##### 12.3.4.2 Anticipación de Consecuencias

La **anticipación de consecuencias** hace referencia a las ideas de los niños acerca de lo que es probable que ocurra en una interacción social, después de llevar a cabo una estrategia determinada (Crick & Ladd, 1990). Aunque diversos autores desde hace años han reconocido

la enorme importancia de esta anticipación en la comprensión de la conducta social (Mead, 1934; Goffman, 1969; Spivack et al., 1976; Bandura, 1977; Ross, 1977), la investigación empírica de dicha relación sólo se inicia en las pasadas dos décadas. Se parte de la afirmación de que la **anticipación de consecuencias favorables** o deseadas ante una estrategia particular, está **relacionada** probablemente con la **realización posterior** de esa estrategia, sirviendo dicha anticipación para reforzarla o inhibirla, dependiendo de si las consecuencias que se esperan ante esa estrategia son positivas o negativas, respectivamente.

Los estudios en los que se ha utilizado el estatus de los pares como indicador de adaptación social indican que el **rechazo** está **relacionado** con **anticipación de consecuencias positivas** para estrategias que implican **conducta agresiva** (E. Feldman & Dodge, 1987; Hart, Ladd, & Burlison, 1990) y específicamente con **agresión verbal** (Crick & Ladd, 1990). También se ha encontrado alguna evidencia de que los **niños abandonados** en comparación con sus pares, **valoran más negativamente** las **consecuencias de conductas asertivas** (Crick & Ladd, 1990), perspectiva que puede apoyar su tendencia a implicarse en conductas de tipo sumiso y no asertivas (Mounts & Asher, 1992).

La mayoría de los estudios realizados sobre la conducta agresiva indican que se establece una **relación positiva** entre la **anticipación de consecuencias favorables** para estrategias de **conducta agresiva física y verbal** y la **conducta real manifestada** (Dodge et al., 1986), y **también** para la conducta agresiva **auto-reportada** (Deluty, 1983). Además otro estudio encontró que esta relación puede ser específica de un subgrupo particular de niños agresivos: los agresivos instrumentales (Crick & Dodge, 1992). Por otra parte los resultados de diferentes estudios señalan que los niños **agresivos** en comparación con sus pares, **anticipan menos consecuencias positivas** de estrategias de **naturaleza prosocial o competentes** a nivel social (Dodge et al., 1986; Crick & Dodge, 1989; Quiggle et al., 1992) cumpliendo entonces la anticipación de consecuencias una función inhibitoria.

Los estudios que investigan la **relación** entre la **anticipación de consecuencias y conductas** como la **evitación** y la **competencia social**, arrojan resultados mixtos y a veces algo confusos. Así, un estudio revela una relación positiva entre la conducta de evitación y anticipación de consecuencias negativas para la conducta agresiva (Crick & Dodge, 1989), mientras que esta relación no fue significativa en otro estudio realizado por Deluty (1983). Referente a la competencia social, Dodge (1986) encontró una relación significativa entre la

conducta adaptativa y la anticipación de consecuencias positivas de estrategias competentes en situaciones que implicaban entrar en un grupo de pares. Sin embargo, en otro estudio (Crick & Dodge, 1989) los niños caracterizados por su conducta prosocial en comparación con sus pares, reportaron anticipación de consecuencias más favorables para estrategias como la agresión verbal, la conducta de introversión y la conducta prosocial ante situaciones de provocación. También algunos teóricos han afirmado que el **número de estrategias** que los niños pueden generar ante una situación social (resultados cuantitativos) está **relacionado positivamente** con el **grado de adaptación social** (Spivack & Shure, 1976) y en una investigación sobre dicha relación, Slaby & Guerra (1988) encontraron que los **adolescentes no agresivos** generaban **más estrategias** ante **situaciones hipotéticas de provocación** que los adolescentes moderada o altamente agresivos.

#### 12.3.4.3 Evaluación de Autoeficacia

Esta dimensión hace referencia al grado por el que los individuos creen que pueden llevar a cabo de forma exitosa las estrategias necesarias para alcanzar las metas deseadas (Bandura, 1977), siendo uno de los criterios que los niños utilizan en la evaluación de las estrategias antes de realizarlas (McFall, 1982). Las investigaciones desarrolladas para estudiar la relación entre sentimientos de auto-eficacia y adaptación social, parten de la hipótesis de que los **niños con dificultades sociales** no pueden comportarse de forma competente o eficaz porque **carecen de sentimientos de autoeficacia** (Wheeler & Ladd, 1982). Los **resultados** de los estudios en los que se ha utilizado el estatus de los pares como indicador de adaptación social, apoyan esta hipótesis (Wheeler & Ladd, 1982; Price & Ladd, 1986). Sin embargo, se ha encontrado que cuando se utiliza la **conducta agresiva** como indicador de inadaptación social, éstos niños en comparación con sus pares no agresivos poseen **más sentimientos de autoeficacia** frente a la ejecución de estrategias competentes (Crick & Dodge, 1989), situación que se puede explicar teniendo en cuenta la naturaleza directa de la estrategia competente investigada (*“hablar al grupo de pares y pedirles directamente que les dejasen jugar”*) con la que los niños agresivos se pueden sentir más cómodos ya que es un estilo asertivo y directo, mientras que sus pares no agresivos suelen utilizar una estrategia prosocial de acercamiento más sutil para entrar en los grupos, requiriendo por tanto más investigación que compare los sentimientos de eficacia en agresivos y no agresivos ante diferentes estrategias sociales competentes (directas e indirectas) (Crick & Dodge, 1989).

Otra investigación sobre los **sentimientos de auto-eficacia** parte de la hipótesis de que la **conducta inadaptada** puede estar **relacionada** con **sentimientos de confianza** acerca de la **realización de conductas inadecuadas** o negativas. Dicha hipótesis ha recibido apoyo empírico de diferentes investigaciones demostrando que en comparación con sus pares, los niños agresivos tienen más sentimientos de auto-eficacia para la realización de estrategias que implican agresión física y verbal (D.G. Perry et al., 1986; Crick & Dodge, 1989; Quiggle et al., 1992), encontrándose también alguna evidencia de que estos hallazgos pueden ser específicos de un subgrupo de niños agresivos: los que se implican en agresión proactiva o instrumental (Crick & Dodge, 1992). Es decir, los resultados en general apoyan la hipótesis de que los niños **agresivos evalúan las estrategias agresivas de forma más favorable**, incrementando así la probabilidad de que apoyen el uso de la agresión. Por otra parte, una investigación que utilizó la conducta de evitación como índice de inadaptación social reportó que esta conducta está relacionada con falta de confianza acerca de la eficacia en la utilización de estrategias agresivas (Crick & Dodge, 1989), confirmando también la naturaleza sumisa e introvertida de los niños con un estilo de comportamiento de evitación.

#### 12.3.4.4 Selección de la Estrategia

Después de evaluar las diferentes estrategias ante una situación social concreta, el paso siguiente es **tomar una decisión**; es decir, **elegir la estrategia que alcance una evaluación más positiva para llevarla a cabo**, representando esta elección el punto final dentro del proceso de elección de la estrategia que caracteriza al procesamiento de la información. Las investigaciones parten de la hipótesis de que los **niños socialmente inadaptados** seleccionan **estrategias que conducen a conductas desadaptadas**, hipótesis que ha recibido confirmación desde numerosos estudios empíricos. Así, se ha encontrado que los niños inadaptados en comparación con sus pares tienen más probabilidad de elegir estrategias que implican conductas agresivas o negativas y menos probabilidad de elegir estrategias que impliquen conductas amistosas o prosociales, independientemente de que el índice de inadaptación utilizado sea el rechazo (Ladd & Oden, 1979; Pettit, et al., 1988), la agresión (Mize & Ladd, 1988; Slaby & Guerra, 1988), o una combinación de las dos (Waas, 1988), y dicha relación parece mantenerse para los niños desde educación infantil hasta el bachillerato.

## 12.4 Factores que inciden en la relación entre el Procesamiento de la Información Social y la Conducta Agresiva.

### 12.4.1 Género

Las investigaciones sobre diferencias de género en personalidad y conducta indican que las **chicas** están más **orientadas interpersonalmente** (conductas más prosociales o cooperativas y más afectadas por la desaprobación social) que los **chicos** que parecen estar **orientados más instrumentalmente** (más preocupados por el control de los eventos externos, más agresivos físicamente y con más dominio hacia los pares (Block, 1983; Anastasi, 1984). Sin embargo, otras investigaciones han revelado diferencias de género en las formas de agresión que presentan algunos niños inadaptados; concretamente se ha encontrado que mientras los **chicos** tienden a implicarse en **conductas** abiertamente **agresivas** tales como pegar, abuso verbal (Block, 1983; Parke & Slaby, 1983), la **agresión** que presentan las **niñas** tiende a ser más **indirecta** y centrada en dañar las relaciones con sus pares (Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988; Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Garipey, 1989; Crick & Grotpeter, en prensa).

Desde el modelo de procesamiento de la información se ofrecen hipótesis para explicar estas diferencias de género, pero son muy pocos los trabajos que han investigado la relación entre género, procesamiento de la información social y adaptación social, citando las siguientes **razones** para explicar tal situación: a) Los **grupos** de sujetos socialmente inadaptados que son objeto de estudio con frecuencia son **pequeños** en número, circunstancia que hace difícil evaluar las diferencias de género; b) Estos grupos (ejemplo, niños con conducta de agresión directa) generalmente están **compuestos** por **chicos**, teniendo en cuenta que ellos son significativamente más agresivos directamente que las chicas, siendo difícil generalizar sus resultados a ellas. A partir de este modelo de procesamiento de la información se postula que el **género modera** la **relación** entre **procesamiento de la información social** y **adaptación social** en dos formas:

- a. Se propone que la **inadaptación social** estará asociada con **cogniciones** relacionadas con la **conducta interpersonal** en el caso de las **chicas** y con la **conducta instrumental** en el caso de los **chicos**, proponiendo que tanto chicos como chicas inadaptados están actuando

y pensando de forma “adecuada” según el papel de género, excepto que lo hacen de una manera extrema considerada desviada. Los estudios en este sentido encontraron diferencias en los patrones de procesamiento de los chicos adaptados e inadaptados en la generación de estrategias agresivas y en la anticipación de consecuencias en estrategias que implican conducta asertiva (Rubin, 1982 a ; Crick & Ladd, 1990), cogniciones que reflejan aspectos instrumentales. Por el contrario, las diferencias entre chicas socialmente adaptadas e inadaptadas se centraron en la competencia social percibida (Franke & Hymel, 1984), cogniciones que reflejan aspectos relacionales.

- b. La segunda hipótesis está relacionada con el impacto del género sobre el procesamiento de la información social y la adaptación social en **chicos y chicas socialmente inadaptados** que presentan una **conducta** que **no** es considerada “**típica**” de su **género** (ejemplo, niñas agresivas físicamente). Se afirma que los niños que presentan este tipo de conducta (aunque pocos en número) probablemente **experimentan** las **dificultades de adaptación más significativas** debido a que las conductas de género “atípicas” provocan más consecuencias sociales negativas que la anterior, porque a pesar de su mayor frecuencia e intensidad están de acuerdo con el papel de género. Es decir, en ambos sexos el desajuste social que es atípico del rol de género está asociado con patrones de procesamiento de información social considerados especialmente desviados, teniendo en cuenta los pares de su mismo sexo socialmente adaptados.

#### 12.4.2 Edad

Respecto a la variable edad, los estudios sobre procesamiento de la información social y la adaptación social se han centrado fundamentalmente en los niños de educación primaria (más concretamente en niños de 9 a 12 años), dejando un poco de lado esta relación en los niños más pequeños y en los adolescentes. En los primeros las razones son la necesidad de utilizar métodos más costosos (más tiempo, entrevistas individuales más que evaluaciones en grupo, utilización de títeres o dibujos más que cuestionarios escritos, etc.) y en los segundos porque la conducta social inadaptada suele ser más sutil en la adolescencia, dificultando así su observación; también los grupos sociales se amplían siendo así más difícil definir el grupo de pares relevante, etc. (Asher & Hymel, 1981; Mize & Ladd, 1988).

Desde el enfoque del procesamiento de la información se postula que la **edad** puede **afectar** dicho **procesamiento** y la **adaptación social** de diferentes formas:

- a. *El desarrollo puede afectar el ajuste social.* Por ejemplo, se ha encontrado que en términos generales, con la edad los niños reducen las conductas de agresión física, siendo acompañado este cambio por un incremento en la agresión verbal (Parke & Slaby, 1983; Block, 1983).
- b. *El desarrollo puede afectar el procesamiento de la información social.* Es decir, la maduración puede potenciar las capacidades cognitivas que a su vez influyen en la ejecución del procesamiento de información social, y en este sentido se ha encontrado que los niños inadaptados en comparación con los socialmente adaptados, presentan un retraso evolutivo en sus habilidades de procesamiento de información (Garber, 1984; Sroufe, & Ruter, 1984), sugiriendo que estos chicos tendrán cogniciones sociales más similares a las de niños más pequeños que a las de compañeros de su misma edad (Dodge & Newman, 1981; Dodge et al., 1984; E. Feldman & Dodge, 1987; Crick & Ladd, 1990).

También se afirma que la **edad** influye en la **magnitud** de la **relación** entre **procesamiento** de **información social** y el **ajuste social** (Dodge & Feldman, 1990), hallándose evidencias de que no hay relación positiva entre la competencia social percibida y el estatus de los pares en los niños desde preescolar hasta 2º de primaria (Harter & Pike, 1984), se relacionan de forma positiva en los niños de 3º de primaria (Kurdek & Krile, 1982; Ladd & Price, 1986) y se relaciona positivamente de forma más significativa en niños de 5º de primaria (Ladd & Price, 1986). Además, es probable que algunos aspectos del procesamiento de la información afecten la adaptación social en algunas edades pero no en otras, y en esta dirección por ejemplo Piaget (1965) sugirió que la habilidad de toma de perspectiva y empatía era relevante para las estrategias sociales durante el período de las operaciones concretas (de 6 a 8 años) momento de adquisición de estas habilidades, y no antes de ese período (cuando pocos niños demuestran dichas habilidades). Por su parte Rubin (1972) encontró que las habilidades de comunicación referencial (que requieren toma de perspectiva) correlacionaban positivamente con popularidad entre los grupos de educación preescolar y 2º de primaria, pero no entre los de 4º y 6º grados.

Teniendo en cuenta que estas habilidades relevantes varían con la edad, las tareas sociales críticas y las situaciones también varían evolutivamente (Higgins & Parsons, 1983), encontrando en este sentido que los procesos de comparación social no son relevantes en los niños de edad preescolar pero se vuelven relevantes cuando los niños entran al escenario competitivo de la escuela primaria (Ruble, 1983). Por su parte, Rubin & Krasnor (1986) encontraron que las tareas relevantes para los niños pequeños que empiezan a andar incluyen búsqueda de proximidad y lograr la atención de los adultos, mientras que la iniciación de amistad e intercambio de información son relevantes para los niños de educación primaria y las relaciones heterosexuales no se hacen relevantes para muchos niños hasta la adolescencia. En síntesis, se postula que los **mecanismos de procesamiento de información social se relacionan de forma más significativa con la adaptación social en aquellas tareas relevantes para un grupo concreto de edad.**

## 12.5 Papel de la Emoción en el procesamiento de la Información Social

La **emoción** es uno de los **aspectos olvidados** por los **modelos de procesamiento de la información** (Dodge, 1986; Gottman, 1986), siendo un problema compartido por otros campos de la psicología experimental como la cognitiva y la social (Winfrey & Goldfried, 1986). Para algunos teóricos la emoción es distinta del procesamiento de la información (Zajonc, 1980; Gottman, 1986), otros como Greenberg & Safran (1984) defienden una integración entre el afecto y la cognición, planteamiento que parece ir ganando apoyo empírico (Winfrey & Goldfried, 1986), pues según Greenberg & Safran la separación entre pensamiento y sentimientos es más un signo de psicopatología que de funcionamiento normal.

En línea con este razonamiento se propone que las **emociones** son una **parte integral** de cada uno de los pasos del **procesamiento de la información social** (Dodge, 1991). Por ejemplo, en la **codificación** de las señales, la activación emocional (incremento en el porcentaje de latidos) puede servir como una señal interna que deberá ser codificada; en el siguiente paso las emociones pueden influir en la **interpretación** que el niño realice de una situación particular; en el tercer paso, las emociones pueden mejorar o inhibir la motivación del niño para proponer una **meta** particular; ya en el cuarto paso las **estrategias** que se generan pueden producir cambios en el estado emocional del niño y en el último paso las reacciones emocionales que se predicen de la conducta de uno pueden servir como

**anticipación** de las **consecuencias**, que a su vez pueden ser utilizadas para **evaluar** las **estrategias generadas**.

La mayoría de los estudios relevantes sobre la emoción se han centrado en la relación entre adaptación social y emoción, demostrando una **relación positiva** entre **adaptación social** y **sentimientos de soledad** (Asher, Hymel & Renshaw, 1984; Asher & Wheeler, 1985; Cassidy & Asher, 1992; Crick & Ladd, 1993), **ansiedad social** (Franke & Hymel, 1984; La Greca, Dandes, Wick, Shaw, & Stone, 1988), y **Depresión** (Quiggle, Garber, Panak, & Dodge, 1992). Pero muy pocas investigaciones se han llevado a cabo desde una perspectiva integradora del procesamiento de la información social, la emoción y su impacto sobre la adaptación social (Ladd & Crick, 1989). Por ejemplo, Dodge & Somberg (1987) encontraron que la **activación emocional** ejerce un **efecto debilitante** sobre la **exactitud** en la **interpretación** de las situaciones en los **niños agresivos** (paso 2). Por su parte Crick & Ladd (1993) demostraron que los **sentimientos de preocupación** o angustia de los niños en situaciones sociales pueden estar **relacionados** con las **atribuciones de causalidad** que realicen, siendo necesaria más investigación al respecto.

## 12.6 Conclusiones

Una vez presentados los aspectos más importantes de las deficiencias cognitivas asociadas a la conducta agresiva, se extraen las siguientes conclusiones:

1. Entre los indicadores de inadaptación social figuran la conducta agresiva, el rechazo por parte de sus pares y el aislamiento o alejamiento de la interacción con los iguales, que a su vez tienen un gran valor predictivo de serias dificultades de adaptación en el futuro, razón por la que se hace indispensable su detección y tratamiento precoz, especialmente en el medio escolar, donde niños y adolescentes se relacionan la mayor parte del tiempo.
2. La habilidad de niños y adolescentes para comportarse de forma socialmente competente en su entorno, está influenciada por factores cognitivos que afectan el procesamiento de la información social. En este sentido se han encontrado varias deficiencias cognitivas que diferencian a sujetos con problemas de adaptación social (agresivos y rechazados) de sus pares mejor adaptados, entre las que cabe destacar:

3. En relación con la codificación e interpretación:

- Los chicos agresivos en comparación con los no agresivos, tienden a basar sus interpretaciones de una situación social determinada en esquemas y en señales sociales presentadas al final de la interacción social, más que en las señales presentadas al comienzo de esa interacción.
- En sus relaciones sociales con los pares, los chicos agresivos atienden más a las señales sociales agresivas que surgen en la interacción y utilizan menos señales sociales de cualquier tipo, cuando realizan interpretaciones de situaciones sociales.
- Tanto en situaciones reales como hipotéticas, los sujetos agresivos atribuyen más intenciones de hostilidad a sus pares que los no agresivos, siendo más frecuentes dichas atribuciones cuando se sienten amenazados y cuando responden impulsivamente.

4. En relación con la formulación de la meta:

- Desde educación preescolar hasta secundaria se ha encontrado que la adaptación social positiva (definida como conducta prosocial y popularidad entre los pares), se relaciona de forma significativa con la formulación de metas que refuerzan las relaciones sociales, mientras que la inadaptación social (definida como conducta agresiva o rechazo de los pares), se relaciona con la construcción de metas que dañan las relaciones.

5. En relación con las estrategias sociales:

- Hay una relación significativa entre la generación de estrategias sociales de los niños y su adaptación social, encontrándose que en comparación con sus pares calificados como populares, los niños rechazados generan más estrategias de evitación y agresivas que prosociales; y en situaciones de iniciación o conservación de amistades y adquisición de un objeto, tienden a generar estrategias más vagas, irrelevantes e ineficaces para el logro de la meta concreta.
- Por su parte, los niños agresivos en comparación con sus pares no agresivos, generan un menor número de estrategias ante situaciones sociales y esas estrategias propuestas son más agresivas y menos prosociales en situaciones como ingresar en un grupo de iguales, provocación por parte de un compañero, adquirir un objeto e iniciación de una amistad.
- Aunque en un primer momento los chicos agresivos sugieran una estrategia competente o positiva, sus estrategias posteriores son más agresivas que aquellas sugeridas por sus pares, probablemente debido al mayor repertorio de actos agresivos almacenados en su memoria.

6. En relación con la evaluación de la estrategia:

- Los niños rechazados y agresivos en comparación con sus pares mejor adaptados evalúan las estrategias agresivas más favorablemente y las estrategias prosociales y asertivas más negativamente.

7. En relación con la anticipación de consecuencias:

- El rechazo social está relacionado con la anticipación de consecuencias positivas para estrategias que implican conducta agresiva y más concretamente con agresión verbal.
- Hay una relación positiva entre anticipación de consecuencias favorables para estrategias que implican conducta agresiva física y verbal, y la conducta manifestada realmente. Esta relación puede ser más específica de los niños que presentan agresión instrumental.
- En comparación con sus pares, los sujetos agresivos anticipan menos consecuencias positivas de estrategias prosociales.

8. En relación con la selección de la estrategia:

- Los sujetos socialmente inadaptados seleccionan estrategias que conducen a conductas desadaptadas. Es decir, en comparación con sus pares, estos chicos y chicas tienen más probabilidad de elegir estrategias que implican conductas agresivas o negativas y menos probabilidad de elegir estrategias que implican conductas prosociales o amistosas, aunque el índice de inadaptación utilizado sea el rechazo social, la conducta agresiva o una combinación de los dos, siendo válida dicha relación desde educación preescolar hasta bachillerato.

# INVESTIGACIÓN



## **Capítulo 1: OBJETIVOS**

### **1.1 Objetivo General**

El objetivo general de la presente investigación es conocer los mediadores cognitivos que subyacen a la conducta agresiva en adolescentes de 11 a 18 años de edad. En este sentido nos proponemos contribuir al conocimiento de los déficits cognitivos que diferencian a los adolescentes agresivos, tanto chicos como chicas, de los que no presentan dichos comportamientos, destacando incluso por los comportamientos opuestos, de naturaleza prosocial. Para lograr este objetivo van a evaluarse dichos mediadores tanto en relación a conflictos hipotéticos como en relación a conflictos reales, vividos por los propios adolescentes, de gran relevancia ecológica para el objetivo propuesto. Así, esta tesis doctoral pretende avanzar en la comprensión de los procesos cognitivos que pueden conducir a la conducta agresiva, para detectar casos de riesgo y para poder diseñar procedimientos de intervención que ayuden a prevenirla.

### **1.2 Objetivos Específicos**

Del objetivo general anteriormente expuesto se derivan los siguientes de carácter más específico:

#### **1.2.1 Sobre los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva**

##### **1.2.1.1 Procesamiento de la información social y Representación de la Conducta Agresiva en situaciones hipotéticas y Reales.**

Con este objetivo se pretende analizar las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en el procesamiento de la información social tanto en situaciones hipotéticas como en situaciones generadoras de conducta agresiva vividas directamente. También analizar la relación entre procesamiento de información social en situaciones hipotéticas y la representación que tienen los adolescentes de su propia conducta agresiva.

### 1.2.1.2 Conocimiento de estrategias de resolución de conflictos

Objetivo que busca estudiar el conocimiento y disponibilidad de las diferentes estrategias de resolución de conflictos de los adolescentes agresivos y no agresivos, así como analizar la relación que existe entre el procesamiento de información social y el conocimiento y disponibilidad de estrategias mencionado anteriormente.

### 1.2.1.3 Razonamiento Moral

Objetivo orientado a analizar las diferencias entre los adolescentes agresivos y no agresivos tanto en la estructura (estadios de desarrollo) como en el contenido (orientación ética) del razonamiento moral.

### 1.2.1.4 Autoestima

El presente objetivo va dirigido a conocer si existen diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en su autoestima. También analizar la relación entre autoestima y las variables edad y género.

## **1.2.2 Sobre la relación entre Conducta Agresiva y Calidad de las Relaciones Sociales**

### 1.2.2.1 Relaciones Familiares

Con este objetivo se pretende estudiar la relación entre la historia familiar percibida por los propios adolescentes (aspectos relacionales, de comunicación y normativos) y la conducta agresiva.

### 1.2.2.2 Relaciones con Compañeros

Objetivo dirigido a analizar la relación entre la propia percepción de los adolescentes de sus interacciones con los iguales (comunicación, sentimientos de inclusión, grupos de pertenencia) y la conducta agresiva.

## **1.2.3 Sobre la relación entre Conducta Agresiva, el Género y la Edad.**

### 1.2.3.1 Género

Objetivo encaminado a conocer los rasgos que diferencian a las chicas de los chicos tanto en la conducta agresiva o prosocial percibida por los pares y la percibida por los propios adolescentes, como a estudiar si hay diferencias entre chicas y chicos en el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos.

### 1.2.3.2 Edad

Objetivo orientado a conocer los rasgos que diferencian a los y las adolescentes de 11-14 años de los de 15-18 años tanto en la conducta agresiva o prosocial percibida por sus compañeros y la percibida por ellos mismos, como a estudiar si hay diferencias entre los dos grupos en el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos.



## **Capítulo 2: HIPÓTESIS**

Para lograr los objetivos planteados anteriormente, nos proponemos contrastar un conjunto de tres hipótesis generales, con sus respectivas hipótesis específicas. Son las siguientes:

- a. En relación al 1º Objetivo Específico sobre los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva:

### **2.1 Hipótesis General 1:**

Postula que las conductas agresivas en la adolescencia están relacionadas con determinados déficits cognitivos.

#### **Hipótesis General 1.1**

Los adolescentes con conducta agresiva (evaluada a través de la percepción de los compañeros) presentan deficiencias en el procesamiento de la información social ante situaciones hipotéticas.

De esta hipótesis general se derivan las siguientes **hipótesis específicas**, afirmando que en conflictos interpersonales hipotéticos, (evaluados a través del CEICA), los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos:

1. Buscarán menos señales antes de tomar una decisión.
2. Tenderán a percibir en mayor medida intenciones hostiles en los otros.
3. Generarán estrategias de solución que conllevan peores consecuencias sociales.
4. Tendrán más problemas para anticipar las consecuencias de las estrategias de solución propuestas.
5. Presentarán un nivel inferior de pragmatismo en la solución de sus problemas.

### Hipótesis General 1.2

Los adolescentes con conducta agresiva (evaluada a través de la percepción de los compañeros) presentan deficiencias en el procesamiento de la información social ante situaciones reales vividas por ellos.

De la anterior hipótesis general se derivan las siguientes de carácter más **específico** según las cuales se establece que en situaciones reales de conflictos interpersonales vividos por ellos (evaluadas a través de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia), los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos:

1. Justificarán en mayor medida la utilización de la violencia.
2. Ofrecerán más alternativas violentas para resolver sus conflictos.
3. Manifestarán una mayor disposición conductual para ejercer la violencia o sufrirla como víctima.

### Hipótesis General 1.3

Los adolescentes percibidos por sus iguales como agresivos en comparación con sus pares no agresivos, tienen un nivel menos desarrollado de razonamiento moral tanto en su estructura (evaluada mediante un dilema hipotético siguiendo los parámetros de Kohlberg) como en su contenido (orientación ética heterónoma evaluada a través del “Dilema de Maxi”).

De aquí se derivan las siguientes **hipótesis específicas**, según las cuales se afirma que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos:

1. Manifestarán en la estructura de su razonamiento moral un estadio menos desarrollado.
2. Manifestarán una menor valoración de la solidaridad.

- b. En relación al 2º Objetivo Específico sobre la relación entre Conducta Agresiva y Calidad de las Relaciones Sociales.

## 2.2 Hipótesis General 2:

Postula que los y las adolescentes agresivos perciben más dificultades en sus interacciones sociales con su familia y con sus compañeros que los no agresivos.

### Hipótesis General 2.1

Los adolescentes percibidos por los compañeros con conducta agresiva describen más dificultades en la percepción de su propia vida (evaluada a través de la Entrevista Biográfica), que los percibidos como no agresivos.

De esta hipótesis general se derivan las siguientes **hipótesis específicas**, en las que se establece que en comparación con los adolescentes no agresivos, los agresivos:

1. Percibirán más dificultades en la comunicación y en el cumplimiento de las normas en su ambiente familiar.
2. Describirán más dificultades tanto académicas como relacionales a lo largo de su vida escolar.
3. Carecerán de las habilidades necesarias para integrarse de forma positiva en su grupo de iguales.

### Hipótesis General 2.2

Los adolescentes percibidos por sus compañeros con conducta agresiva (evaluada a través de procedimientos sociométricos), tienen más dificultades en sus interacciones sociales con sus compañeros que los percibidos con conductas no agresivas o prosociales.

De esta hipótesis general se derivan las siguientes de carácter más **específico**, afirmando que en las relaciones con sus pares los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos:

1. Tendrán más problemas de exclusión social (menos elecciones y más rechazos de sus compañeros).
  2. Los compañeros les atribuirán más rasgos de comportamiento negativos que positivos.
- c. En relación al 3º Objetivo Específico sobre la relación entre Conducta Agresiva y Género

### **2.3 Hipótesis General 3:**

La Hipótesis general en relación con el género postula que hay diferencias entre chicas y chicos en la conducta agresiva.

#### **Hipótesis General 3.1**

Las adolescentes son menos agresivas que los adolescentes.

De la anterior hipótesis general se derivan las siguientes **hipótesis específicas**, según las cuales se establece que en comparación con las chicas, los chicos adolescentes:

1. Tendrán una representación de su propia violencia que incrementa el riesgo de utilizarla (evaluada a través de la Entrevista Semi-estructurada sobre el Riesgo de Violencia).
2. Recibirán puntuaciones más altas en conducta agresiva por parte de sus compañeros (evaluada a través de la sociometría).
3. Utilizarán más estrategias agresivas o negativas en la solución de sus conflictos (evaluadas a través del CEICA).

## **Capítulo 3: MÉTODO**

### **3.1Sujetos**

La muestra está integrada por adolescentes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, de Colegios e Institutos de Enseñanza de la red pública, ubicados en la localidad de Parla perteneciente a la Comunidad de Madrid (para una mayor información sobre los datos sociodemográficos de esta localidad, ver Anexo A, página 487). El tamaño inicial de la muestra es de **1.524 sujetos** provenientes de **53 aulas**, de éstos quedaron excluidos 29 que tenían más de 18 años, quedando **finalmente** la muestra integrada por **1495 adolescentes**, de los cuales 812 son chicas (54.3%) y 683 son chicos (45.7%), con edades que oscilan entre los 11 y los 18 años.

La elección de la edad se realizó teniendo en cuenta que el intervalo 11-18 años es tradicionalmente considerado por los teóricos evolutivos como formando parte de la etapa denominada adolescencia, aunque su límite inferior cada vez se acorta más y su límite superior se alarga hasta pasar de los 20 años. Consideramos importante dividirla en los dos bloques 11-14 y 15-18 años porque en términos generales dichos teóricos comparten la idea de que en esos tramos de edad ocurren cambios evolutivos en los aspectos afectivos, cognitivos, sociales y morales claramente diferenciados. La media de edad correspondiente a las chicas es 14.9 años (desviación típica = 1.732) y la correspondiente a los chicos es 14.7 años (desviación típica = 1.706). La representación gráfica de estos datos podemos observarla en las figuras 1 y 2.

Para garantizar la equivalencia de los dos sexos en cuanto a la edad se hizo la prueba de diferencia de medias y el valor de la F resultante de comparar estas medias es de (0.734), no significativa a un nivel de probabilidad del 5%. La distribución de los sujetos teniendo en cuenta las **variables edad y sexo** se presentan en la Tabla 1.

FIGURA 1

*Distribución en función del Sexo*

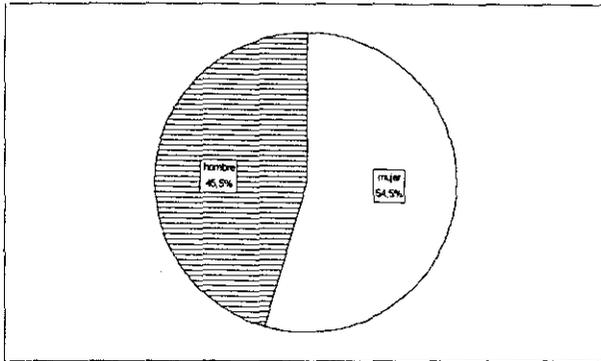


FIGURA 2

*Distribución en función de la Edad*

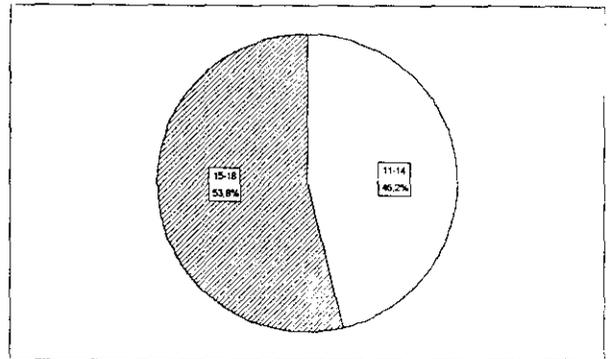


TABLA 1

*Distribución de la muestra en función del sexo y la edad.*

SEXO	EDAD	
	11 - 14 Años	15 - 18 Años
CHICAS	370	442
CHICOS	321	362

La elección de los colegios e institutos se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) Escolarizar alumnos de las edades elegidas (11-14 y 15-18 años); b) Aceptación del proyecto de investigación por parte de la comunidad educativa del centro; c) Escolarizar tanto a chicas como a chicos (para poder estudiar las diferencias en función del género), situación garantizada desde las intencionalidades del sistema educativo para hacer real el derecho social de unos y de otras a la educación. Los Centros educativos a los que pertenecen los adolescentes estudiados son: Colegio Público Ciudad de Mérida, Colegio Público Séneca; Instituto de Educación Secundaria el Olivo, Instituto de Educación Secundaria Humanejos.

### **3.2 Procedimiento**

Se plantearon dos situaciones para la recogida de la información:

a. Evaluación colectiva en las aulas: Los instrumentos fueron aplicados de forma escrita en los centros educativos donde los alumnos cursaban sus estudios. La aplicación fue realizada por la investigadora, en presencia del tutor o tutora de cada grupo (cuando se correspondía con la hora de tutoría) o del profesor de la materia (que había cedido su hora de clase). El tamaño de los grupos oscilaba entre 20 y 40 alumnos y esta aplicación colectiva se desarrolló en dos sesiones:

Primera sesión: Aplicación de las siguientes pruebas (en el apartado 3.3. se incluye la descripción de cada uno de los instrumentos utilizados):

- Dilema de Razonamiento Moral
- Escala de Autoestima de Rosenberg

Segunda sesión: Aplicación de las siguientes pruebas:

- Sociometría
- Ranking de Conducta Social (prueba diseñada especialmente para la investigación).

b. Realización de Entrevistas Individuales: con el fin de evaluar los componentes cognitivos de la conducta agresiva, se realizó una **entrevista individual** a los chicos y chicas pertenecientes a los **grupos extremos**, siguiendo el **método clínico** propuesto por **Piaget (1933)** que representa una situación intermedia entre la observación en la que se intenta recoger los datos tal y como se presentan sin actuar sobre ellos, y el cuestionario estandarizado en el que se especifican todas las condiciones de la evaluación para conseguir más homogeneidad (instrucciones, orden de las preguntas, criterios de corrección). El tipo de entrevista que mejor cumple los criterios descritos anteriormente es la **semiestructurada de tipo clínico**

que no intenta que el individuo de una respuesta (como sucede en los cuestionarios), sino en “*hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques*” (Piaget, 1933, p.14).

A través de la entrevista de tipo clínico se estimula la **espontaneidad** de las **respuestas**, favoreciendo que el adolescente exprese con sus propias palabras lo que piensa o siente, permitiendo detectar los **procesos cognitivos** que subyacen a la interacción con los iguales difícilmente observables de otra forma. Es muy importante conocer bien los criterios de valoración de la entrevista previamente, con el fin de ir valorando la propia entrevista sobre la marcha y así poder aclarar, ampliar o precisar las respuestas dadas por los adolescentes mediante técnicas como:

- Repetir lo que acaba de decir en forma de pregunta.
- Pedir más explicación sobre su respuesta.
- Preguntar el por qué de lo que comenta, cómo lo sabe, en qué se basa.
- Preguntar qué significa o qué quiere decir con los términos que emplea.

Otro aspecto imprescindible es la experiencia previa en la aplicación de este tipo de entrevista. En concreto, la autora de esta investigación había realizado previamente un entrenamiento en esta técnica con 30 alumnos de 13-15 años de edad en un colegio público ubicado en la localidad de Parla en 1996, a raíz de una investigación que realizó sobre “agresividad y conducta moral”.

En la Entrevista se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Entrevista biográfica (prueba diseñada especialmente para la investigación).
- Dos historias del CEICA (Conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros, versión para adolescentes).
- Entrevista semiestructurada sobre el riesgo de violencia.

La utilización conjunta de todos estos instrumentos ayuda a superar las limitaciones de cada procedimiento para llegar a una evaluación global más válida y

comprensiva. Antes de proceder a recoger los datos en los diferentes centros educativos, fue necesario realizar una serie de actividades previas:

a. Contactar con los centros educativos de Parla que escolarizaran a chicas y chicos entre los 11 y los 18 años de edad.

b. Dar a conocer la investigación tanto a los directores/as de los centros como a los jefes de estudio para analizar su viabilidad.

c. Una vez adquirido el compromiso de participar en la investigación, era imprescindible llevar a cabo reuniones con los tutores y tutoras de los diferentes cursos que iban a participar para explicarles con detalle los objetivos del trabajo, aclarar sus dudas y también para establecer con ellos el compromiso de devolverles información sobre la prueba sociométrica que sería de gran utilidad en el conocimiento y organización de sus respectivos grupos.

d. Los directores y los tutores sugieren que se debe obtener también la aprobación de las asociaciones de madres y padres antes de iniciar la recogida de información.

e. Finalmente, cada uno de los centros participantes delegó en su jefe de estudios la organización de los horarios de aplicación de las pruebas y la autorización para proporcionar toda la información necesaria para la investigación (horarios, listas de alumnos, etc.).

Cumplidos los requisitos anteriores, se procedió a realizar las dos sesiones de evaluación colectiva durante el período noviembre/97 - febrero/98 y a continuación se elaboraron los perfiles sociométricos de cada grupo, con el fin de tener reuniones con los tutores/as (de acuerdo con el compromiso adquirido previamente) para intercambiar información que les aportara un mayor conocimiento de las diferentes interacciones que se dan al interior de su grupo y poder ayudar a aquellos chicos y chicas con problemas de integración. En este sentido, llevé a cabo con algunos tutores un trabajo sobre el conocimiento y aplicación de diferentes pautas de actuación centradas especialmente en el aprendizaje cooperativo y entrenamiento en habilidades sociales. Fue realizado en los meses de marzo y abril durante las reuniones que tenían por ciclos.

Una vez finalizada la aplicación colectiva de las cuatro pruebas previstas en la investigación, el paso siguiente fue determinar los **criterios de riesgo** para formar los grupos extremos (agresivos y no agresivos) con los que llevar a cabo las entrevistas individuales. Dichos criterios fueron:

Para sujetos agresivos:

- Obtener una puntuación en el ranking de conducta agresiva versus prosocial inferior al percentil 25 (que refleja su conducta agresiva).
- Destacar en el 50% o más de los atributos negativos en la sociometría.

Para sujetos no agresivos:

- Obtener una puntuación en el ranking de conducta agresiva versus prosocial superior al percentil 75 (que refleja su conducta no agresiva).
- Destacar en el 50% o más de los atributos positivos en la sociometría.

En el caso concreto del grupo denominado “agresivo” en esta investigación, se diferencia del grupo denominado “no agresivo” en los siguientes aspectos:

Características del grupo “agresivo”

- Son rechazados para trabajar.
- Se llevan mal con los profesores.
- Son antipáticos con los compañeros.
- Son percibidos como agresivos por sus compañeros y por los tutores.
- No entienden a los demás.
- Les falta comprensión ante la debilidad de los otros.
- Tienen problemas para comunicarse.
- Son envidiosos.
- Se sienten superiores.
- Les gusta llamar la atención.
- Son pesados e inmaduros.

Características del grupo “No agresivo”:

- Son elegidos para trabajar.
- Son elegidos para salir durante el tiempo libre.
- Se llevan bien con los profesores.
- Son simpáticos con los compañeros.
- Son percibidos como no agresivos por sus compañeros y por los tutores.
- Tienen capacidad para atender y escuchar a los demás.
- Tienen capacidad para resolver conflictos que surgen entre compañeros.
- Tienen buena disposición para ayudar a los demás.
- Saben comunicarse.
- Se alegran con los éxitos de los compañeros.
- Son maduros.

Diferencias en este sentido han sido encontradas por investigadores como Asher, Renshaw y Geraci (1980); Dishion, Loeber, Sthouthamer, Loeber y Patterson (1984); Huesmann y otros (1984b); Dodge y otros (1990); Kupersmidt y Coie (1990).

En el mes de marzo, al terminar de conformar los grupos extremos (agresivos y no agresivos) para cada variable (edad y sexo), se elaboró con la ayuda de los jefes de estudio el calendario para la realización de la **entrevista individual** con el fin de evaluar los componentes cognitivos de la conducta agresiva. En dicha entrevista se incluyen las siguientes medidas:

- a) Inicialmente se pasó la Entrevista biográfica, instrumento diseñado para obtener información de otras áreas importantes en la vida de los adolescentes y de gran repercusión en su comportamiento cotidiano. Se exploran aspectos familiares ; datos escolares y datos personales.
- b) A continuación, se aplicaron dos historias del CEICA para evaluar el conocimiento social de estrategias de interacción con los compañeros.

- c) Finalmente, se aplicó la Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia que permite valorar la justificación y conceptualización de la violencia por parte de los adolescentes así como su disposición conductual o tendencia a ejercerla o a sufrirla como víctima.

Así, durante los meses de abril, mayo y primeros días de junio se llevaron a cabo **245 entrevistas**, siendo entrevistados todos los adolescentes de forma individual por la investigadora y con una duración aproximada de una hora de clase, quedando distribuidos de la siguiente manera:

- |                                      |                                      |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| - Chicas agresivas 11-14 años =30    | - Chicas agresivas 15-18 años =30    |
| - Chicas no agresivas 11-14 años =33 | - Chicas no agresivas 15-18 años =32 |
| - Chicos agresivos 11-14 años =32    | - Chicos agresivos 15-18 años =32    |
| - Chicos no agresivos 11-14 años =28 | - Chicos no agresivos 15-18 años =28 |

De las 245 entrevistas se descartaron 21: algunas porque les faltaban datos importantes y otras se eliminaron al azar para dejar todos los grupos homogéneos; es decir, compuestos por **28 sujetos en cada uno de los ocho grupos**.

### **3.3 Instrumentos de Medida**

3.3.1 **Dilema de Razonamiento Moral y Orientación Ética** (Díaz-Aguado, 1996).

#### 3.3.1.1 Descripción

El razonamiento moral y la orientación ética son elementos fundamentales cuando se trata de estudiar el comportamiento agresivo de los adolescentes, teniendo en cuenta que entre los objetivos prioritarios de los programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia se encuentran precisamente el desarrollar la capacidad de adopción de perspectivas y el razonamiento moral. Para la evaluación de dichas capacidades se ha utilizado la metodología implementada desde el enfoque cognitivo-evolutivo, (Kolby y Kohlberg 1987) que nos permite diferenciar dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales, con gran

influencia medioambiental, más sensibles a las intervenciones educativas y estrechamente relacionados con su conducta, son el estilo autónomo y el estilo heterónomo.

Las características más importantes del juicio autónomo, a diferencia de las del juicio heterónomo y que se pueden considerar opuestas a actitudes intolerantes y violentas son: a) Falta de referencia a parámetros externos: autoridad, leyes, tradición; b) Mención de la reversibilidad en la toma de decisiones; c) Mayor generalización del sujeto y objeto de la acción moral; d) Coincidencia entre la decisión moral que se adopta y lo que suelen considerar como más justo los sujetos del nivel post-convencional (Díaz-Aguado y Medrano, 1994).

En la presente investigación la estructura o estadio de razonamiento moral y el estilo moral u orientación ética fueron evaluados mediante un dilema relacionado con la inmigración y la xenofobia, diseñado por Díaz-Aguado et al., (1996) al que se le han agregado las preguntas 7 y 8, con el fin de introducir otros elementos de gran relevancia ecológica para el tema objeto de estudio.

### 3.3.1.2 Procedimiento de Aplicación

En esta investigación se ha realizado una aplicación colectiva utilizando una versión escrita de la entrevista de desarrollo moral, validada en otra investigación (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

A cada uno de los 53 grupos participantes se les asignó la hora de tutoría con el fin de que los alumnos dispusieran de tiempo suficiente para responder a las cuestiones planteadas. La aplicación fue llevada a cabo por la investigadora y en concreto el procedimiento de aplicación fue el siguiente:

- a. Explicación a los adolescentes del objetivo de la prueba
- b. Mensaje: no hay respuestas correctas ni incorrectas, lo más importante es que cada uno responda según su propio criterio y a un nivel prescriptivo; es decir, pensando en “*lo que debía hacer en esa situación*”.

c. Recomendaciones: desarrollar al máximo sus respuestas, pues cuando son muy cortas o muy simples, no se pueden evaluar; contestar todas las preguntas; rellenar sus datos personales correctamente y escribir los años cumplidos.

En el Anexo B (página 495) se presenta un ejemplar del dilema utilizado en la investigación.

### 3.3.1.3 Procedimiento de Corrección

En la valoración del nivel de razonamiento moral se han seguido las pautas desarrolladas por Kohlberg, así como los criterios validados por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996) para el “Dilema de Maxi”. Para comprobar la fiabilidad de este procedimiento de corrección se calculó mediante el estadístico **Kappa de Cohen** el **índice de acuerdo** obtenido entre dos **evaluadores** (la investigadora y otra persona perteneciente al equipo de investigación del Instituto de la Juventud, que no conocía la pertenencia de los alumnos al grupo de agresivos o no agresivos). El **índice de fiabilidad** obtenido ( $r=.88$ ), similar al obtenido por las investigadoras anteriormente mencionadas ( $r=.87$ ) avala la fiabilidad de este procedimiento de corrección.

En el Anexo C (página 509) se incluye un resumen de las características más importantes de las **estructuras de razonamiento moral 2, 3, y 4** encontradas en la presente investigación, y se presentan algunos protocolos de las respuestas dadas por los adolescentes que participaron en ella, en los que se han seleccionado los elementos más significativos y se ha cambiado el nombre para garantizar su anonimato.

En esta investigación **ninguno** de los 224 adolescentes que integran la muestra de los grupos extremos (agresivos y no agresivos) presentan un nivel de razonamiento que se corresponda con el **estadio puro 4**. El máximo nivel alcanzado es el intermedio 3/4; es decir, hay argumentos tanto del estadio 3 como del estadio 4 en igual proporción.

### Estimación del Estadio Global

A partir de las características descritas en el Anexo C, se valoran los argumentos que el adolescente aporta, y se determina el estadio global en el que se sitúa cada uno de los chicos y chicas participantes. Este puede ser:

- **Estadio Puro:** Cuando sólo está representado un estadio, o cuando únicamente un estadio supera al 25% de las puntuaciones (ejemplo estadio puro 2, estadio puro 3).

- **Estadio Intermedio:** Si dos o más estadios poseen al menos el 25% de las respuestas se registran todas en el valor total, siendo el de mayor proporción el estadio inferior y el otro el superior (ejemplo 2(3); 3(4)); o cuando el de mayor proporción es el superior y el otro el inferior (ejemplo 3(2); 4(3)).

- **Estadio Transicional:** Cuando la proporción de los dos estadios es idéntica (ejemplo transicional 2/3 ;3/4 ).

#### 3.3.1.4 Criterios para valorar la Orientación Ética

Para valorar la orientación ética se ha tenido en cuenta la decisión adoptada por los adolescentes en este dilema de Maxi y el contenido de sus argumentos, siguiendo las tres categorías establecidas por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996, p.117). Estas categorías se presentan en el Anexo C (página 514) y se han agregado otras (en letra cursiva) elaboradas por la investigadora, obteniendo altos índices de **fiabilidad interevaluadores ( $r=.86$ )** aplicando el estadístico **Kappa de Cohen**, similares a los obtenidos por las mencionadas investigadoras ( $r=.90$ ). También en el Anexo C (página 515) están incluidos algunos protocolos de respuesta de orientación ética Insolidaria, Solidaria e Intermedia en los que se han cambiado los nombres de los adolescentes para garantizar su anonimato.

### 3.3.2 Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)

#### 3.3.2.1 Descripción

En la presente investigación se ha evaluado la autoestima a través de la **Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)** que consta de **10 ítems** que hacen referencia a aspectos globales de la autoestima, cinco de los cuales son presentados en sentido positivo (“*Tengo una actitud positiva hacia mi mismo*”) y otros cinco en sentido negativo (“*A veces pienso que no sirvo para nada*”). El adolescente debe responder valorando su acuerdo o desacuerdo sobre un formato tipo likert con cinco categorías de respuesta que va de **5** (muy de acuerdo) a **1** (no muy de acuerdo). La **fiabilidad** de esta Escala se halla ampliamente documentada en la literatura. Así, McCarthy y Hoge (1982), han reportado coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) que oscilan entre .74 y .77; más recientemente Bracken y Mills (1993) han encontrado índices de fiabilidad test-retest que fluctúa entre .63, con un intervalo de siete meses y .85 con un intervalo de dos semanas. Además, la **validez** de esta Escala como medida unidimensional de la autoestima ha sido corroborada en diferentes trabajos de investigación (Rosenberg, 1965; Silber y Tippet, 1965; Demo, 1985). En el Anexo B (página 498) se incluye un ejemplar de dicha Escala.

#### 3.3.2.2 Procedimiento de Aplicación

Se aplica mediante cuestionario escrito, de forma colectiva, utilizando en promedio de 20 a 25 minutos en su realización. El procedimiento concreto de aplicación fue el siguiente:

- a. Explicación a los adolescentes del objetivo de la prueba.
- b. Prescripción: Leer con mucha atención cada una de las frases y rodear con un círculo un número de 1 a 5, teniendo en cuenta que **5** (o las puntuaciones próximas) indican que está **muy de acuerdo** con dicha frase y **1** (o las puntuaciones próximas) indica que **no está muy de acuerdo** con dicha frase; se elige el **3** cuando no estamos del todo de acuerdo o en desacuerdo con dicha afirmación.
- c. Realización de algunos ejemplos para verificar el grado de comprensión por parte de todos los alumnos y aclaración de dudas.

d. Mensaje: Las respuestas son totalmente confidenciales, es un trabajo individual, no hay respuestas positivas ni negativas, lo que realmente importa es la sinceridad al contestar.

e. Recomendaciones: Responder a todas las preguntas, elegir sólo un número en cada afirmación y rellenar correctamente sus datos personales.

### 3.3.2.3 Procedimiento de Corrección

Para conocer la puntuación final que cada adolescente obtiene en la Escala de Autoestima de Rosenberg es necesario realizar una sumatoria de las puntuaciones dadas a cada una de las 10 afirmaciones, pudiendo obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 50 puntos, teniendo en cuenta lo siguiente: En los ítems **1, 3, 4, 7, y 10** (enunciados en sentido positivo) se realiza la suma de las puntuaciones dadas directamente (ejemplo, en la primera afirmación: "*En general estoy satisfecho conmigo mismo*" una puntuación de **1** equivale a **1** y una puntuación de **4** equivale a **4** ; en la décima afirmación: "*Tengo una actitud positiva hacia mí mismo*" una puntuación de **2** equivale a **2** y una puntuación de **5** equivale a **5** ) mientras que en los ítems **2, 5, 6, 8, y 9** (enunciados en sentido negativo) se invierten las puntuaciones antes de realizar la suma (ejemplo, en la segunda afirmación: "*A veces pienso que no sirvo para nada*" una puntuación de **4** se convierte en **2** ; una puntuación de **1** se convierte en **5** y viceversa; la puntuación de **3** no se cambia). En el Anexo E (página 569) se incluyen figuras con los resultados de la muestra de los 1.495 sujetos.

### 3.3.3 **Técnicas Sociométricas** (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996).

Constituyen en la actualidad uno de los procedimientos más utilizados para evaluar la integración social de chicos y chicas en sus aulas, permitiéndonos conocer el nivel de popularidad o de rechazo, los casos de aislamiento social y en general las características positivas o negativas en las que destacan los adolescentes. En la presente investigación se utilizaron técnicas sociométricas basadas en un enfoque múltiple, previamente utilizadas por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996) y que incluye los siguientes procedimientos (en el Anexo B, página 499) se incluye una copia del instrumento utilizado):

### 3.3.3.1 Descripción

#### 3.3.3.1.1 Método de las Nominaciones:

El método de las nominaciones consiste en pedir al adolescente que escriba el nombre de los **tres chicos o chicas de su clase** con los que **más le gusta compartir** y a los **tres chicos o chicas** con los que **menos**, en dos situaciones concretas: **trabajo** y **tiempo libre**. A continuación debe responder el por qué de sus elecciones y rechazos.

#### 3.3.3.1.2 Método de Asociación de Atributos Perceptivos

La asociación de atributos perceptivos consiste en preguntar al alumno **cuál es el compañero o compañera** de su clase **que más se destaca** por un **determinado comportamiento** y se utiliza para obtener información acerca de la conducta tal y como es percibida por los compañeros y de las características en las que más destacan cada uno de los adolescentes.

### 3.3.3.2 Procedimiento de Aplicación

La aplicación se realiza de forma colectiva y mediante cuestionario escrito. En concreto las pautas de aplicación son las siguientes:

- a. Explicación a los adolescentes del objetivo de la prueba.
- b. Distribución de los alumnos en el salón de clase de tal forma que garantice la confidencialidad de sus respuestas.
- c. Prescripción: Leer la pregunta y tomarse el tiempo necesario antes de elegir los nombres de los compañeros o compañeras con los **que más le gusta trabajar** y con los que **menos le gusta trabajar**; con los que **más le gusta salir** y con los que **menos le gusta salir** y escribir las razones de su elección. A continuación, leer atentamente cada pregunta y pensar muy bien quién es el compañero o compañera que **más destaca** en cada una de las preguntas que se formulan.

d. Mensaje: Es una prueba completamente confidencial, los resultados sólo los conocerá la investigadora, no tiene ninguna incidencia en las notas académicas.

e. Recomendaciones: Utilización de los nombres de sus compañeros y compañeras y no diminutivos (toñi, juanjo, pili) o apodos (“el ligón”, “la mechas”, “el flaco”); si en el grupo hay varios alumnos/as con el mismo nombre, se pidió que agregaran los apellidos, para ello podían consultar la lista de todos sus compañeros que aparecía en una hoja anexa. También debían rellenar correctamente todos sus datos personales y contestar a todas las preguntas.

### 3.3.3.3 Procedimiento de Corrección

A través del **método de las nominaciones** se puede obtener información acerca de la oportunidad que cada adolescente tiene para establecer relaciones de amistad dentro del grupo en el que se aplica, mediante los siguientes indicadores:

Elecciones: Hay dos puntuaciones: a) **Elecciones para trabajar** (número de veces que es nombrado en la pregunta 1) y b) **Elecciones para tiempo libre** (número de veces que es nombrado en la pregunta 3).

Rechazos: Hay dos puntuaciones: a) **Rechazos para trabajar** (número de veces que es nombrado en la pregunta 2) y b) **Rechazos para tiempo libre** (número de veces que es nombrado en la pregunta 4).

A partir de los dos anteriores se puede calcular el índice global denominado **Preferencia Social** que se obtiene del número de elecciones menos el número de rechazos. Mediante el método de **Asociación de Atributos Perceptivos** se pueden obtener **dos índices globales** de la conducta percibida, sumando por un lado todas las nominaciones que cada chico o chica recibe en los **atributos de tipo positivo**, y por otro todos los **atributos de tipo negativo**, así:

Atributos Positivos: Número de veces que sus compañeros nombran a cada adolescente en las categorías descriptivas de orientación positiva y son las siguientes: *tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser simpático con los compañeros, tener capacidad para entender a los demás, no ser agresivo, tener*

*capacidad para resolver problemas entre compañeros, estar dispuesto a ayudar a los demás, saber comunicarse, alegrarse con los éxitos de los demás y ser maduro.*

**Atributos Negativos:** Número de veces que sus compañeros nombran a cada adolescente en las categorías descriptivas de orientación negativa y son las siguientes: *tener pocos amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático con los compañeros, no entender a los demás, ser agresivo, su falta de comprensión ante la debilidad de los demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia, ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, sentirse fracasado, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, ser pesado y ser inmaduro.*

Los resultados obtenidos mediante estos dos procedimientos sociométricos están en función del número de sujetos que responden a la prueba; por lo tanto, todos los índices que resultan de él (atributos positivos, atributos negativos, elecciones, rechazos) se divide entre el número de alumnos que responden. En el Anexo E (página 571) se incluye información gráfica sobre los resultados obtenidos con los 1.495 sujetos.

### 3.3.4 **Ranking de Conducta Social** (prueba diseñada especialmente para esta investigación).

#### 3.3.4.1 Descripción

La base teórica de esta prueba es la misma que sustenta a los procedimientos sociométricos en los que la interacción con los iguales es un factor clave en la construcción de la propia identidad, en la activación del proceso de toma de perspectiva, en el desarrollo de la competencia social y dentro de ésta, de las habilidades más sofisticadas indispensables para intercambiar, negociar, cooperar, cuestionar las normas existentes, crear otras nuevas, decidir lo que está bien o mal, lo que es justo o injusto, etc. Es decir, las relaciones con los compañeros ayudan al adolescente a comprenderse a sí mismo y a los demás constituyéndose en un eje clave en la valoración tanto de la propia conducta como de la conducta de los demás, razón por la que se diseñó esta prueba que es una variable única que va de un continuo de “*conducta prosocial*” en su *extremo positivo* hasta la “*conducta*

**agresiva”** en su **extremo negativo**. Cada adolescente debe puntuar en una **escala** de **1** a **5** tanto su **capacidad** como la de cada uno de sus compañeros y compañeras para ser **pacíficos**, para relacionarse con los demás sin agresividad, teniendo en cuenta los rasgos que caracterizan a los chicos y chicas con más **capacidad para construir la paz** (apartado A) y los que caracterizan a los chicos y chicas **agresivos** (apartado B). En el Anexo B (página 501) figura un ejemplar de esta prueba y en el Anexo D (página 565) los datos de su validez.

#### 3.3.4.2 Procedimiento de Aplicación

Se aplica de forma colectiva y mediante un cuestionario escrito. En concreto el procedimiento de aplicación fue el siguiente:

- a. Explicación a los adolescentes del objetivo de la prueba.
- b. Distribución de los alumnos en el aula para garantizar la confidencialidad de sus respuestas.
- c. Prescripción: Leer muy atentamente el contenido de la prueba, luego deben pensar en cada uno de sus compañeros y calificar su **capacidad para ser pacíficos** encerrando en un círculo un número de **1 a 5** teniendo en cuenta que **5 = mucha** capacidad para ser pacífico; **4 = bastante** capacidad para ser pacífico; **3 = regular** capacidad para ser pacífico; **2 = poca** capacidad y **1 = ninguna** capacidad para ser pacífico. Cada uno de los alumnos también debe **autoevaluarse** siguiendo los mismos parámetros de la escala.
- d. Se realizaron diversos ejemplos para garantizar la total comprensión por parte de los alumnos de la escala de evaluación.
- e. Recomendaciones: Evaluar a todos sus compañeros, elegir sólo un número, rellenar correctamente sus datos personales.

#### 3.3.4.3 Procedimiento de Corrección

El Ranking de Conducta Social nos permite obtener información de **dos índices** para cada uno de los adolescentes. Estos índices los he denominado de la siguiente manera:

a. Conducta Prosocial: Se obtiene sumando todas las puntuaciones dadas por sus compañeros en el ranking y dividiendo entre el número total de participantes. Teniendo en cuenta que en la escala se otorga un 1 a los que no tienen capacidad para ser pacíficos y un 5 a los que tienen mucha, cuanto mayor sea la puntuación en el ranking, mayor es la conducta prosocial que le atribuyen sus compañeros, y cuanto menor sea la puntuación, más conducta agresiva le atribuyen. En el Anexo E (página 572) se incluye información sobre los resultados obtenidos por los 1.495 sujetos.

b. Autoevaluación: Es la puntuación que cada alumno y alumna se otorga en el ranking.

### 3.3.5 **Entrevista Biográfica** (Prueba diseñada especialmente para la Investigación).

#### 3.3.5.1 Descripción

Basándonos en los planteamientos de la **psicología ecológica** expuestos en el capítulo 1 de la primera parte, según los cuales la conducta de una persona está en función del intercambio que realiza con su medio ambiente, interacción bidireccional y recíproca que va más allá del entorno inmediato, incluyendo entornos más amplios con sus respectivas influencias e interconexiones, consideramos interesante explorar, además del **medio ambiente escolar**, el **entorno familiar** y **aspectos personales** de los adolescentes con el fin de conocer el ambiente ecológico que caracteriza tanto a los chicos y chicas considerados por sus compañeros como agresivos y como no agresivos.

La prueba está dividida en tres grandes apartados: a) **Datos familiares**; b) **Datos escolares** y c) **Datos personales**. El objetivo de iniciar con datos familiares es ir creando un clima de confianza entre el entrevistador y el adolescente, considerando que aportar datos sociodemográficos o de relación familiar suelen ser menos “amenazantes” para la intimidad que hablar de cuestiones personales (rasgos de personalidad, gustos, intereses) que se abordan en último lugar. En los datos familiares se exploran elementos ocupacionales y relacionales de padres y hermanos, sentimientos, grado de comunicación, establecimiento y cumplimiento de normas,

entre otros. En los datos escolares se exploran elementos relacionales y de comunicación con profesores y compañeros, así como las dificultades escolares que han tenido y en los datos personales se recoge información acerca de rasgos de personalidad, valores más importantes, ídolos, preocupaciones y relaciones sociales de chicos y chicas. En el Anexo B (página 502) se presenta un ejemplar de la Entrevista y en el Anexo D (página 566) los datos de su fiabilidad.

### 3.3.5.2 *Procedimiento de Aplicación*

Se aplica mediante **entrevista individual**, previamente **estructurada**. En concreto el procedimiento que se implementó en esta investigación fue el siguiente:

- a. Creación desde el primer momento de un clima de confianza para estimular la comunicación con el adolescente.
- b. Se comunicó al chico o chica que había sido elegido “al azar” entre los 1.500 jóvenes participantes en la “investigación sobre los adolescentes”.
- c. Se insistió fundamentalmente en tres cosas: 1) No es obligatoria; 2) No tiene ninguna influencia sobre las notas académicas; y 3) Es totalmente confidencial.
- d. Aunque diera su consentimiento para la entrevista, se le recordó que tenía libertad para no responder alguna pregunta o para abandonarla una vez iniciada.

### 3.3.5.3 Criterios de Evaluación

Teniendo en cuenta que es una prueba nueva, fue necesario establecer una serie de criterios de evaluación con el fin de analizar la información recogida. La claridad y precisión de estos criterios permiten alcanzar un **alto índice de fiabilidad interevaluadores** obtenido aplicando el estadístico **Kappa de Cohen** cuyo valor es  $r=.92537$  para los datos familiares;  $r=.90826$  para los datos escolares y  $r=.91803$  para los datos personales. En el Anexo C se recogen los criterios de evaluación (página 519) y se presentan dos protocolos de respuesta omitiendo los datos de identificación de los adolescentes, para garantizar su anonimato.

### 3.3.6 **Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros, versión para Adolescentes (CEICA)** (Díaz-Aguado, Royo García y Martínez Arias, 1995).

#### 3.3.6.1 Descripción

Esta prueba **CEICA** tiene como **objetivo** evaluar: a) La forma de definir las situaciones sociales que tienen un carácter ambiguo; b) El control de los procesos emocionales negativos que pueden surgir ante tales situaciones; c) El orden jerárquico que se establece entre diferentes estrategias de distinto nivel; y d) La anticipación de las consecuencias y expectativas de autoeficacia.

Aunque la versión original del CEICA consta de cuatro situaciones que surgen con frecuencia en las interacciones con los compañeros y que se refieren tanto a aspectos académicos como al tiempo libre, diseñados y validados por Díaz-Aguado, Royo García y Martínez Arias (1995), para la investigación se han elegido únicamente las dos que se consideran más relevantes ecológicamente para el tema que aquí nos ocupa. La primera hace referencia a un **conflicto de cooperación académica** y la segunda a un **incidente** sin importancia que **provoca la risa** de los demás. En el Anexo B (página 504) se incluye un ejemplar de la entrevista sobre conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros, versión para adolescentes.

#### 3.3.6.2 Procedimiento de Aplicación

En concreto, el procedimiento de aplicación en la presente investigación fue el siguiente:

- a. Creación de un clima de confianza, favorecido por la realización previa de la entrevista biográfica.
- b. Explicación del objetivo de la entrevista.
- c. Énfasis en tres aspectos: 1) No es obligatoria; 2) No influye en las notas académicas y 3) Es totalmente confidencial.

d. Se describe la primera situación relacionada con el conflicto académico y se verifica que haya comprendido la situación. A continuación se hace alguna de las preguntas estandarizadas y partir de su respuesta se irán formulando otras preguntas no estandarizadas que permitan clarificar cuáles son las razones que subyacen a sus opiniones. El mismo procedimiento se sigue con la otra historia.

### 3.3.6.3 Criterios de Valoración

Cada una de las dos situaciones incluidas en el CEICA se valora en función de **cuatro dimensiones**:

- a. Orientación práctica del problema.
- b. Definición del problema, integrado por los siguientes criterios:
  - Consideración del carácter social.
  - Búsqueda de información.
  - Definición no hostil.
  - Puntuación global.
- c. Consecuencias sociales de las estrategias.
- d. Anticipación de las consecuencias sociales propuestas por los adolescentes.

En el Anexo C (página 530) exponemos los criterios de valoración de cada dimensión teniendo como referencia los establecidos por Díaz-Aguado, Royo y Martínez Arias (1995, pp. 141-150), con algunas modificaciones específicas de esta investigación (en letra cursiva), situación que permite obtener **elevados índices de fiabilidad inter-evaluadores** que oscilan entre .85 y .90 en las mencionadas investigadoras y entre **.85 y .93** en la presente investigación, aplicando el estadístico **Kappa de Cohen**. También se incluyen protocolos de respuesta en los que se han cambiado los nombres de los adolescentes para garantizar su anonimato y sólo se han elegido los elementos más importantes para el tema que se desea ilustrar (Anexo C, página 532).

### 3.3.7 **Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia** (Díaz-Aguado, 1996).

#### 3.3.7.1 Descripción

Es una prueba basada en la importancia del análisis de los diversos componentes de la conducta agresiva para la detección de los casos de riesgo siendo posible explorar con la *Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia* el **componente cognitivo, el componente afectivo y el conductual**. En este sentido, la Entrevista en concreto permite conocer si los jóvenes: “1) *Conceptualizan las experiencias de violencia como tales reconociendo su inadecuación o si, por el contrario, la justifican; y 2) de qué habilidades alternativas a la violencia disponen para afrontar el estrés con eficacia y resolver los conflictos sociales de forma no violenta*” (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, Vol. IV, p.91).

La entrevista sobre el riesgo de violencia se inicia preguntando al adolescente si ha vivido hace poco alguna situación en la que experimentara agresividad, pidiéndole que describa con detalle el hecho en sí, sus causas, consecuencias, protagonistas, forma de actuar, valoración y sentimientos al respecto. Además, se pide definir la violencia, las situaciones en las que se justifica su utilización y el por qué. Con los elementos anteriores se pretende analizar las siguientes dimensiones:

***Justificación de la Violencia:*** Concepto que se tiene de ella, forma y situaciones en que se considera adecuada su utilización.

***Conceptualización de la Violencia como forma de resolución de conflictos:*** Conocimiento de diferentes alternativas no violentas para solucionar los conflictos. Ejemplo: diálogo, mediación, reflexión, negociación, etc.

***Disposición conductual hacia la Violencia:*** Tendencia a ser agresor o víctima.

En el Anexo B (página 506) se incluye un ejemplar de este instrumento.

### 3.3.7.2 Procedimiento de Aplicación

La Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia se aplica mediante una **entrevista individual**, siguiendo las bases del **método clínico** propuesto por **Piaget** (descritas en la página 355) y aplicando exactamente el mismo procedimiento llevado a cabo para la Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros.

### 3.3.7.3 Criterios de Valoración

En el Anexo C (página 548) se recogen los criterios de valoración de cada una de las dimensiones de esta entrevista que fundamentalmente son los establecidos por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996, Vol. IV, pp.91-98), a los que se han añadido algunos criterios específicos para esta investigación (en letra cursiva), permitiendo obtener unos índices de **acuerdo inter-evaluadores** bastante **altos**, aplicando el estadístico **Kappa de Cohen** cuyos valores **oscilan entre  $r = .89$  y  $r = .94$** , similares a los obtenidos por las investigadoras citadas anteriormente ( $r = .93$  y  $r = .98$ ). También se incluyen algunos protocolos y en las respuestas que se han elegido como ejemplo de los diferentes indicadores de la violencia sólo se transcriben los elementos que se consideran valiosos para destacar y se ha cambiado el nombre de los adolescentes para garantizar su anonimato (Anexo C, página 550).

## 3.4 Análisis Estadísticos

Los análisis de los datos de la presente investigación se realizaron con pruebas de comparación de grupos, tanto paramétricas como no paramétricas para las variables cuantitativas (Sociometría, Escala de Autoestima de Rosenberg, y Ranking de Conducta Social). Los datos procedentes de las variables cualitativas (Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción entre compañeros, versión para Adolescentes CEICA; Entrevista semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia, Dilema de Razonamiento Moral y Orientación Ética, y Entrevista Biográfica) fueron analizados mediante el estadístico Ji cuadrado para analizar la relación entre las variables, seguida

del coeficiente V de Cramer en el caso de Ji cuadrado significativa para ver el grado de la relación.

En las pruebas de nueva elaboración (*Ranking de Conducta Social y Entrevista Biográfica*) se realizaron sus estructuras factoriales mediante técnicas de Análisis Factorial Exploratorio.

La Consistencia y la Fiabilidad de las Escalas en las pruebas de naturaleza cuantitativa se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. En las pruebas de calificación subjetiva (CEICA, Entrevista Semiestructurada sobre Riesgo de Violencia, Dilema de Razonamiento Moral y Orientación Ética y Entrevista Biográfica), se calculó el grado de acuerdo entre evaluadores mediante el coeficiente Kappa de Cohen. Todos los análisis de esta investigación fueron realizados con el paquete estadístico SPSS para Windows.

## **Capítulo 4: RESULTADOS**

La presentación de los resultados está dividida en dos grandes apartados. En el primero se presentan los resultados destinados a contrastar las hipótesis y posteriormente se presenta el análisis de los datos de los que no se desprenden hipótesis específicas, pero que también constituyen objeto de estudio en esta investigación.

### **Resultados destinados a contrastar Hipótesis**

#### a. Hipótesis del 1º objetivo específico sobre los Mediadores Cognitivos de la Conducta

##### Agresiva:

- Sobre el procesamiento de la información social y el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos ante situaciones hipotéticas.
- Sobre el procesamiento de la información social y el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos ante situaciones reales vividas por ellos.
- Sobre el nivel de razonamiento moral y la orientación ética.

#### b. Hipótesis del 2º objetivo específico sobre la relación entre Conducta Agresiva y Calidad de las relaciones sociales:

- Sobre la percepción de su propia vida.
- Sobre la percepción de las interacciones sociales con sus compañeros.

#### c. Hipótesis del 3º objetivo sobre la relación entre Conducta Agresiva y Género:

- Sobre la representación de su propia violencia.
- Sobre la percepción de la conducta agresiva por parte de los compañeros.
- Sobre la utilización de estrategias en la solución de los conflictos.

### **Resultados relacionados con otros Objetivos de la Investigación**

#### a. En relación con la Autoestima:

- Diferencias entre agresivos y no agresivos.
- Diferencias en función de la edad.
- Diferencias en función del género.

b. En relación con la Edad:

- Diferencias entre adolescentes de 11-14 y 15-18 años en la conducta agresiva o prosocial percibida por sus compañeros.
- Diferencias entre adolescentes de 11-14 y 15-18 años en la representación de su propia violencia.
- Diferencias entre adolescentes de 11-14 y 15-18 años en el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos.

**Algunas correlaciones relevantes entre las diferentes variables**

- Entre las dimensiones sociométricas y la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia, el Razonamiento Moral y la Orientación Ética.
- Entre las dimensiones sociométricas y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEICA).
- Entre la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEICA).
- Entre las dimensiones de la sociometría (consistencia entre dimensiones).
- Entre las dimensiones de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia (consistencia entre dimensiones).

**4.1 Resultados destinados a contrastar Hipótesis**

**4.1.1 Hipótesis del 1º objetivo sobre los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva.**

Es muy importante recordar que el principal objetivo de esta investigación es conocer los **mediadores cognitivos** que subyacen a la **conducta agresiva** en la **adolescencia**. Para ello se analizan tanto situaciones hipotéticas como situaciones reales

vividas por las chicas y los chicos que nos permiten estudiar los procesos de procesamiento de la información social y las estrategias de solución de conflictos que se producen en las situaciones cotidianas de interacción social en este período evolutivo.

En relación con los planteamientos anteriores la hipótesis general 1 postula que las conductas agresivas en la adolescencia están relacionadas con determinados déficits cognitivos.

#### 4.1.1.1 Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en el procesamiento de la información social ante situaciones hipotéticas.

Para contrastar la primera hipótesis general y sus respectivas hipótesis específicas se analizaron los datos mediante el estadístico Ji cuadrado para estudiar la relación entre las dimensiones del CEICA (Entrevista sobre conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros, versión para adolescentes) y la conducta agresiva o no agresiva de los adolescentes, seguida del Coeficiente V de Cramer cuando Ji cuadrado era significativa para conocer el grado de dicha relación .

##### 4.1.1.1.1 Diferencias en Búsqueda de Información.

Esta dimensión hace referencia a la importancia que tiene el contexto social para el adolescente en la delimitación de un problema o en la búsqueda de soluciones. Se evalúa mediante la pregunta *¿Deberías saber algo más para resolver este problema?*

La hipótesis específica n° 1 predecía que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos tienen una tendencia inferior a buscar información social para resolver un problema. Los resultados que se incluyen en la tabla 2 y en las figuras 3 y 4 reflejan que las **diferencias** entre ambos grupos sólo llegan a ser **estadísticamente significativas** ( $p < .001$ ) en la **situación 2** (en la que un adolescente se mancha el pantalón al tropezar con un charco y los compañeros se ríen). En relación a la situación de trabajo académico (un compañero incumple lo pactado), también se observan diferencias pero no alcanzan los niveles de significación estadística convencional; por lo tanto podemos considerar la **hipótesis n° 1 parcialmente verificada**.

TABLA 2

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en Búsqueda de Información en la situación 1 (cooperación académica) y en la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa de los demás).*

Grupo	SITUACIÓN 1		$\chi^2$ (g.l.)	V Cramer	SITUACIÓN 2		$\chi^2$ (g.l.)	V Cramer
	No inf	Si inf			No infor	Si infor		
Agresivo	73	39	11.23325 (1)	.22.394 ***	96 (2.0)	16 (-3.1)	27.36652 (1)	.34953 ***
No Agre	48	64			60 (-2.0)	52 (3.1)		

\*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 3

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en Búsqueda de Información en la situación 1 (cooperación académica).*

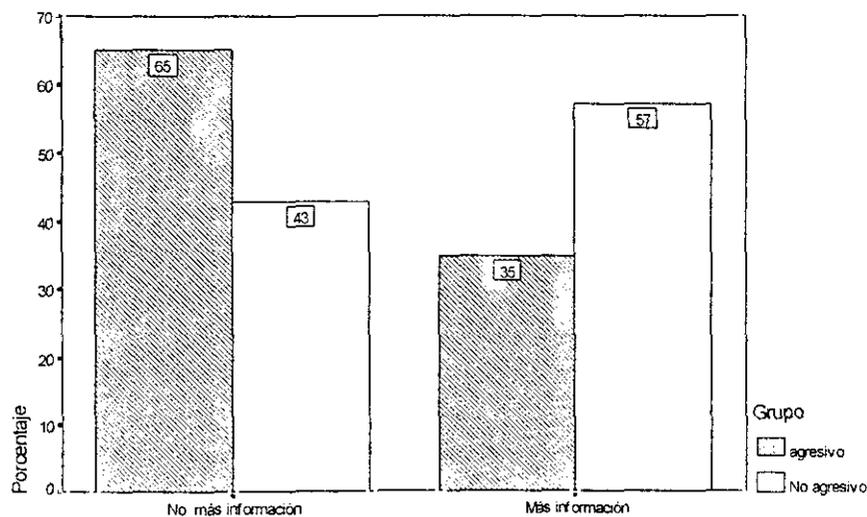
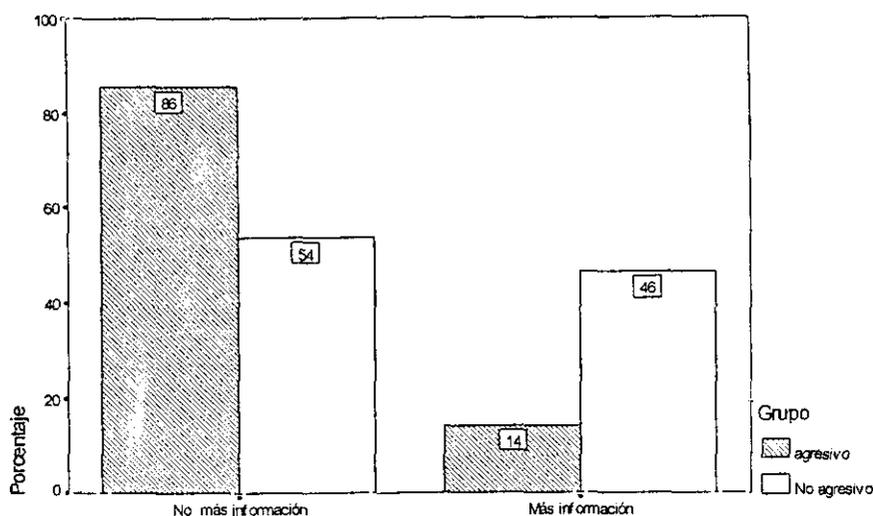


FIGURA 4

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en Búsqueda de Información, accidente que provoca la risa en los compañeros.*



#### 4.1.1.1.2 Diferencias en Atribuciones de Hostilidad

Esta dimensión evalúa si el adolescente tiende a percibir la situación como originada por intenciones hostiles del otro (puntuación 0), o si por el contrario contempla la posibilidad de causa accidental y/o no hostil (puntuación 1).

Los análisis realizados para contrastar la 2ª hipótesis, según la cual en situaciones hipotéticas los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos tenderán a percibir más intenciones hostiles en los otros, indican que hay **diferencias significativas entre los dos grupos** tanto en la situación 1 de **cooperación académica** como en la situación 2 del **accidente que provoca la risa de los compañeros** ( $p < .001$ ). Es decir, los **adolescentes agresivos** tienden a percibir **más intenciones hostiles** en los otros (ejemplo: ¿hay algún problema en esta situación? “sí, que Andrés es un irresponsable y que por su culpa a Enrique también lo van a castigar”), mientras que los **no agresivos no** perciben tales **intenciones hostiles** (ejemplo: ¿hay algún problema en esta situación? “No, primero buscaría las razones de por qué Andrés no lo ha hecho, a lo mejor ha estado malo y entonces lo ayudaría para que lo termináramos entre los dos el domingo”), diferencias que van en el sentido esperado **confirmando** así esta **segunda hipótesis** específica. Los resultados se pueden apreciar en la tabla 3 y en las figuras 5 y 6.

A pesar de estos resultados, es muy importante anotar que tanto la situación 1 (cooperación académica) como la situación 2 (leve accidente que provoca la risa de los compañeros) presentan dificultades para los adolescentes, pero aún más para los agresivos que tienen mayores dificultades en la situación 2 en la que se activa más fácilmente el sesgo de atribución hostil, probablemente debido a la mayor frecuencia de verse implicados en situaciones parecidas y a sus dificultades de procesamiento de la información social.

TABLA 3

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en Definición de hostilidad en la situación académica y en el accidente que provoca risa.*

Grupo	SITUACIÓN 1		$\chi^2$ (g.l.)	V Cramer	SITUACIÓN 2		$\chi^2$ (g.l.)	V Cramer
	Hostil	No Hostil			Hostil	No Hostil		
Agresivo	45 (2.7)	67	20.4878 (1)	.30243 ***	78 (2.5)	34 (-2.6)	25.8599 3 (1)	.33977 ***
No Agresivo	15 (-2.7)	97			40 (-2.5)	72 (2.6)		

\*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 5

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en Definición de Hostilidad en la situación 1 (cooperación académica)*

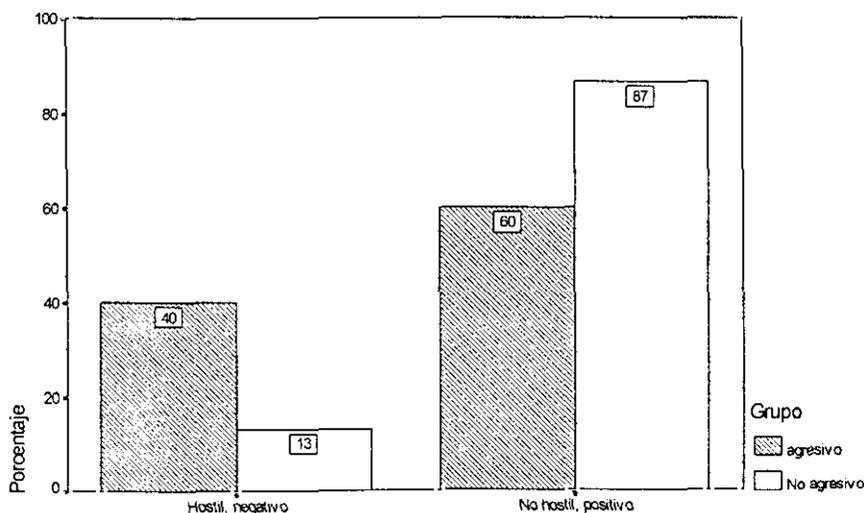
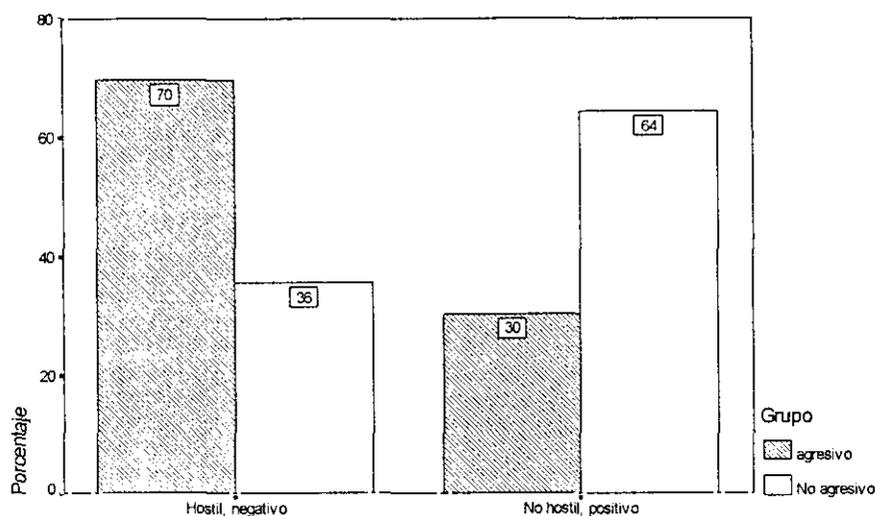


FIGURA 6

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en Definición Hostil en la situación 2 (pequeño accidente que provoca risa en los compañeros)*



#### 4.1.1.1.3 Diferencias en Consecuencias Sociales de las Estrategias

Esta dimensión se evalúa mediante la pregunta *¿Qué puede hacer Enrique (Ana) para resolver el problema?*, analizando el grado en que las estrategias impliquen consecuencias positivas o negativas tanto para los protagonistas de la historia como para la relación entre ellos, calificándose de **1** a **5** en orden ascendente. Así por ejemplo, en el **1** se ubican las estrategias que implican consecuencias negativas, en el **3** consecuencias que no son negativas en sí mismas pero tampoco se pueden calificar como muy positivas para el protagonista o para la relación, y en el **5** están las estrategias cuyas consecuencias son muy positivas porque implican crear la situación idónea para resolver el problema y reforzar la relación (la información más detallada acerca de los criterios de valoración de este apartado se encuentra en la página 537 del anexo C). El **0** se reserva para los casos en los que el adolescente no da respuesta.

Para contrastar la hipótesis específica nº 3, en la que se predecía que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos generan estrategias de solución que conllevan

peores consecuencias sociales, vamos a analizar los datos de forma independiente en función del orden en que se proponen las estrategias. Analizaremos primero las consecuencias sociales de las estrategias sugeridas en primer lugar, y a continuación las sugeridas en segundo lugar.

- **Consecuencias Sociales de las Estrategias sugeridas en primer lugar:**

El análisis de los resultados presentados en las tablas 4 y 5 y en las figuras 7 y 8 indican que **hay diferencias significativas** entre los dos grupos y en las dos situaciones ( $p < .001$ ). En la situación 1 (cooperación académica) las diferencias significativas se ubican en los niveles **2** (mucho más frecuentes entre los agresivos) y **5** (mucho más frecuentes entre los no agresivos), con unos residuos tipificados que van en el sentido esperado. Es decir, los adolescentes **agresivos** sugieren con más frecuencia en primer lugar, estrategias que implican **consecuencias negativas** o **agresivas** para sí mismo o para la relación (ejemplo: *“ordenar u obligar al otro para que cumpla con su compromiso”*), mientras que los **no agresivos** proponen con más frecuencia **estrategias positivas**, que implican un alto grado de colaboración para la solución del problema (ejemplo: *“dividir lo que falta del trabajo y hacerlo entre las dos”*).

Por su parte, en la situación 2 (pequeño accidente que produce risa en los demás) las diferencias significativas también se ubican en los niveles extremos, pero en este caso concreto es en los niveles **1** (mucho más frecuente entre los agresivos) y **4** (mucho más frecuente entre los no agresivos), con unos residuos tipificados que van en el sentido esperado. Es decir, los adolescentes **agresivos** sugieren en primer lugar **estrategias** que implican consecuencias **muy negativas** o **agresivas** para sí mismo o para la relación (ejemplo: *“pedir que el adulto castigue al otro”*) mientras que los **no agresivos** proponen en primer lugar **estrategias** que implican **consecuencias bastante positivas** para sí mismo o para la relación (ejemplo: *“reírme yo también”*). Es muy importante destacar en este sentido que mientras en la situación 1 no se utilizan argumentos del nivel **1** que implican consecuencias muy negativas o agresivas y sí se alcanzan argumentos del nivel **5** que implican consecuencias muy positivas, en la situación 2 sucede lo contrario, reflejando estos resultados la mayor dificultad que presenta esta situación tanto para los adolescentes agresivos como para los no agresivos, debido probablemente a la mayor implicación de elementos emocionales en esta etapa evolutiva que interfieren en los procesos cognitivos del procesamiento de la información social.

TABLA 4

Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en el nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en primer lugar (COSOAC 1 A) y en segundo lugar (COSOAC 1 B) en Cooperación Académica.

		0	1	2	3	4	5	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
COSOAC 1A	Agres			24 (2.3)	37	21	30 (-2.4)	24.06178 (3)	32775 ***
	No agre			6 (-2.3)	30	14	62 (2.4)		
COSOAC 1B	Agres	17	13	28 (2.1)	40	7	7	27.56415 (5)	35079 ***
	No agre	6	5	10 (-2.1)	61	14	16		

\*\*\* : p < .001

FIGURA 7

Diferencias entre agresivos y no agresivos en el nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en primer lugar en la situación 1 (cooperación académica).

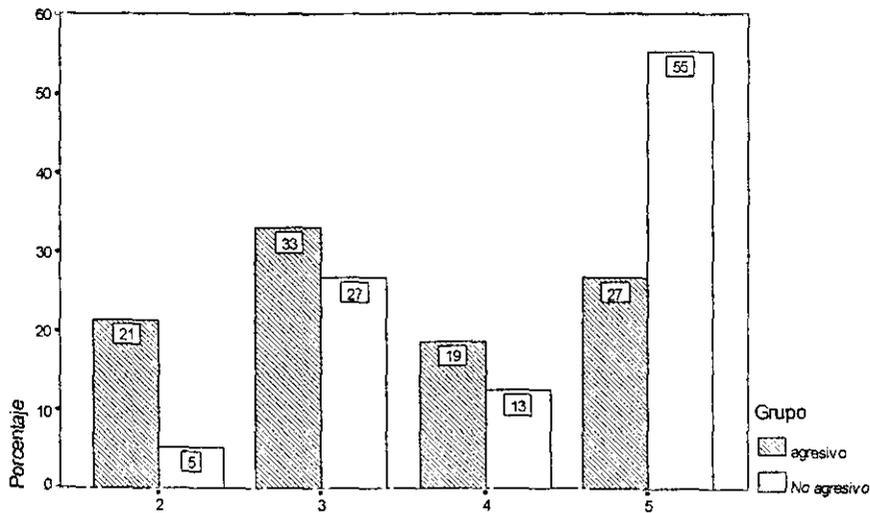
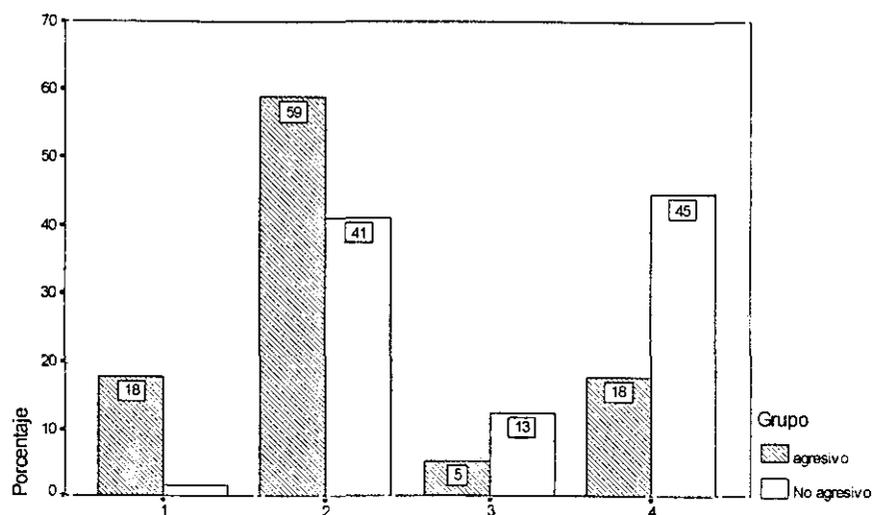


FIGURA 8

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en el Nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en primer lugar en la situación 2 (accidente que provoca la risa de los compañeros).*



• **Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en segundo lugar:**

Analizando los resultados presentados en las tablas 4 y 5 y en las figuras 9 y 10, nuevamente aparecen **diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos en las dos situaciones. En la situación 1 (un compañero incumple con lo pactado en la realización de un trabajo académico) la única diferencia significativa se produce en el **nivel 2** (mucho más frecuente entre los agresivos), con unos residuos tipificados que van en el sentido esperado. Es decir, los adolescentes **agresivos** sugieren con más frecuencia en segundo lugar, estrategias que implican **consecuencias negativas o agresivas** para sí mismo o para la relación (ejemplo: “ordenar u obligar al otro para que termine el trabajo), mientras que los **no agresivos** proponen con más frecuencia **estrategias bastante positivas** que implican hacer peticiones al otro para que se responsabilice de su parte del trabajo pero sin obligarle ni ordenarle, o intentar otras soluciones como pedir ayuda al profesor o terminarlo solo y apuntar al compañero/a, etc. Las diferencias en los otros niveles aunque no son significativas, van en el sentido esperado.

TABLA 5

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en el Nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en primer lugar (COSORI 1 A) y en segundo lugar (COSORI 1 B) en el accidente que provoca la risa de los compañeros.*

Grupo		0	1	2	3	4	$\chi^2$ (g.l.)	V Cramer
COSORI 1A	Agres		20 (2.7)	66	6	20 (-2.5)	34.35584 (3)	.39163 ***
	No agres		2 (-2.7)	46	14	50 (2.5)		
COSORI 1B	Agres	15 (2.2)	26 (2.5)	57	7 (-2.3)	7 (-1.9)	39.57487 (4)	.42033 ***
	No agres	2 (-2.2)	6 (-2.5)	58	25 (2.3)	21 (1.9)		

\*\*\* :  $p < .001$

En lo que respecta a la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa en los demás) las **diferencias significativas** están en los **niveles 1** (mucho más frecuente entre los agresivos) y **3** (mucho más frecuente entre los no agresivos), con unos residuos tipificados van en el sentido esperado. Es decir, los adolescentes **agresivos** suelen proponer con más frecuencia en segundo lugar, estrategias que conllevan **consecuencias muy negativas y agresivas para sí mismo o para la relación** (ejemplo: “*tirarles a ellos al charco*”), mientras que los **no agresivos** proponen en mayor medida **estrategias más elaboradas** que implican peticiones directas o con argumentos sin censuras u órdenes (ejemplo: “*decirles que no se rían*”) o quitarle importancia a la situación.

También merece la pena destacar que en esta segunda situación el mayor porcentaje tanto de adolescentes agresivos como no agresivos se limitan a proponer estrategias que conllevan consecuencias del **nivel 2** (ejemplo: “*preocuparse sólo del aspecto físico*”) y no proponen estrategias más elaboradas de consecuencias claramente positivas para la relación y para la solución eficaz del problema (**nivel 5**), manteniendo la tendencia observada en las anteriores dimensiones de este instrumento en relación a la mayor dificultad que representa esta segunda situación para los adolescentes de ambos grupos, y en este sentido también se puede interpretar el hecho de que hay un mayor porcentaje de adolescentes agresivos que no dan respuesta (puntuación **0**) a la cuestión planteada, como otro apoyo a la mayor dificultad que además representa esta situación para ellos en particular.

FIGURA 9

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en el Nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en segundo lugar en la situación 1 (cooperación académica).*

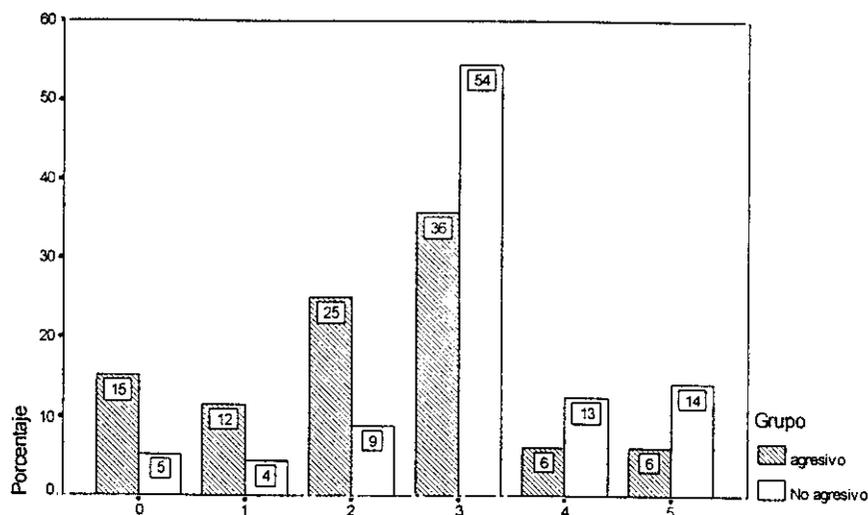
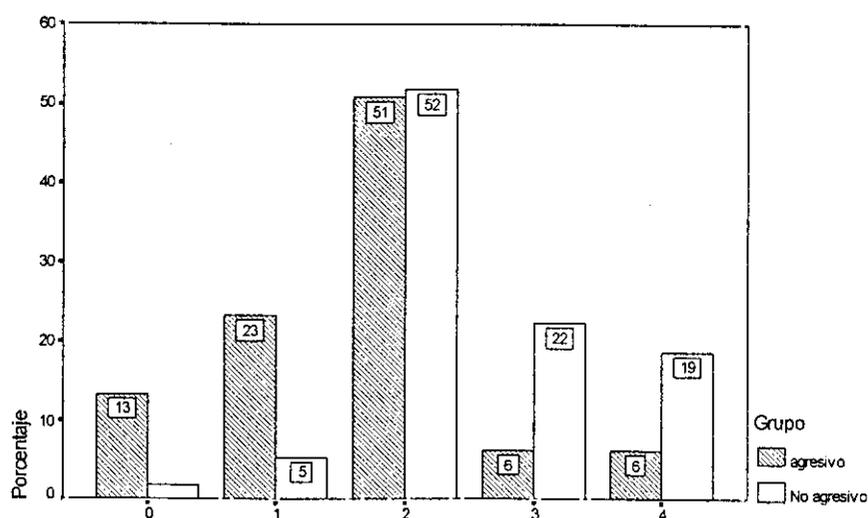


FIGURA 10

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en el Nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias sugeridas en segundo lugar en la situación 2 (accidente que provoca la risa de los otros).*



En **conclusión**, los adolescentes **agresivos** a diferencia de los no agresivos generan **estrategias** de solución que conllevan **peores consecuencias** sociales para sí mismo o para la relación, tanto en las estrategias que proponen en primer lugar como las propuestas en segundo lugar, **confirmando de esta forma nuestra hipótesis n°3**.

#### 4.1.1.1.4 Diferencias en Anticipación de las Consecuencias de las Estrategias

Esta dimensión valora la capacidad del adolescente para anticipar las diferentes consecuencias que pueden derivarse de las estrategias de solución propuestas. Se evalúa mediante la pregunta *¿Cuáles son las consecuencias de cada una de esas soluciones?* y se califica en orden ascendente de **1** a **3**, teniendo en cuenta que por ejemplo el **1** se considera el nivel inferior y hace referencia a la anticipación de consecuencias muy negativas; por su parte el **3** se considera el nivel superior y está relacionado con la anticipación de diferentes posibilidades que pueden derivarse de las estrategias de forma muy positiva y realista (la información más detallada acerca de los criterios de valoración de este ítem se pueden consultar en la página 545 del anexo C). El **0** significa que el adolescente no da respuesta.

Para contrastar la hipótesis nº 4, según la cual los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos tendrán más problemas para anticipar las consecuencias de las estrategias de solución propuestas, vamos a seguir el mismo procedimiento utilizado en la dimensión anterior analizando los datos de forma independiente. Así, analizaremos primero la anticipación de las consecuencias de las estrategias sugeridas en primer lugar y posteriormente analizaremos la anticipación de las consecuencias de las estrategias sugeridas en segundo lugar.

- **Anticipación de Consecuencias Sociales de las estrategias propuestas en primer lugar.**

Del análisis de los resultados se desprende que **hay diferencias** entre los dos grupos, pero éstas **sólo son significativas** ( $p < .001$ ) en la situación 1 (cooperación académica), en la que los residuos tipificados van en la dirección esperada. Es decir, los adolescentes **agresivos** tienen **más dificultades** que los no agresivos en la **anticipación** de las **consecuencias** (ejemplo: Estrategia: *“pedir al profesor un día para hacerlo entre las dos”*. Anticipación: *“que el profesor no les quiera dar más plazo”*), obteniendo los **no agresivos** con mucha mayor frecuencia la **puntuación superior** en **anticipación de consecuencias (nivel 3)**, en el que consideran las diferentes posibilidades, tanto positivas como negativas de forma realista y en función de principios sociales (ejemplo: Estrategia: *“que Enrique le diga a Andrés que haga lo que le falta”*. Anticipación: *“que se enfade y no quiera hacerlo o que lo haga bien y se quede a gusto por haber cumplido con su compromiso”*).

En la situación 2 (accidente que produce risa en los demás) las **diferencias no son significativas**, aunque en el nivel 1 están muy próximas a la significación como lo indican sus residuos tipificados (1.9), resultados que sugieren un **nivel inferior** en los adolescentes **agresivos** en esta dimensión, teniendo en cuenta que la anticipación de las consecuencias de las estrategias propuestas en primer lugar están orientadas hacia consecuencias negativas, agresivas, poco realistas, o se esperan consecuencias positivas de estrategias claramente negativas, entre otras (ejemplo: Estrategia: “decírselo a un profesor para que le ayude”. Anticipación: “que el profesor no le haga caso y entonces los demás se van a reír más de él”). Los resultados anteriores están recogidos en las tablas 6 y 7 y en las figuras 11 y 12 en los que, además de lo expresado anteriormente, vale la pena destacar el menor porcentaje de adolescentes tanto agresivos como no agresivos que alcanzan la puntuación superior (nivel 3) en la anticipación de consecuencias en la situación 2, apoyando la tendencia planteada inicialmente acerca de la mayor dificultad que supone este problema.

TABLA 6

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en la Anticipación de Consecuencias sociales de las estrategias propuestas en 1º lugar (ANCOAC 1 A) y en 2º lugar (ANCOAC 1B) en la situación 1 (Cooperación Académica).*

Grupo		0	1	2	3	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
ANCO AC 1A	Agres		29	70	13 (-2.8)	20.27730 (2)	.30087 ***
	No agres		20	50	42 (2.8)		
ANCO AC 1B	Agres	17	44	41	10 (-1.9)	13.94139 (3)	.24948 **
	No agres	6	34	46	26 (1.9)		

\*\* : p < .01; \*\*\* : p < .001

• Anticipación de Consecuencias Sociales de las Estrategias propuestas en segundo lugar.

Analizando los resultados de este apartado encontramos **diferencias** entre los dos grupos. En la situación 1 (cooperación académica), hay una **diferencia significativa** (p<.01) en el **nivel 3** (mucho más frecuente entre los no agresivos), en el que los residuos

FIGURA 11

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en los Niveles de Anticipación de las Consecuencias Sociales de las estrategias propuestas en primer lugar en la situación 1 (cooperación académica).*

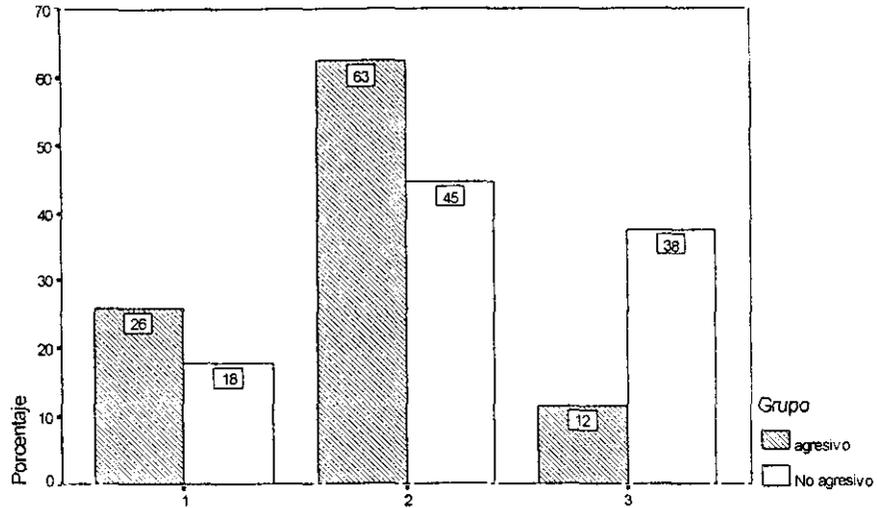
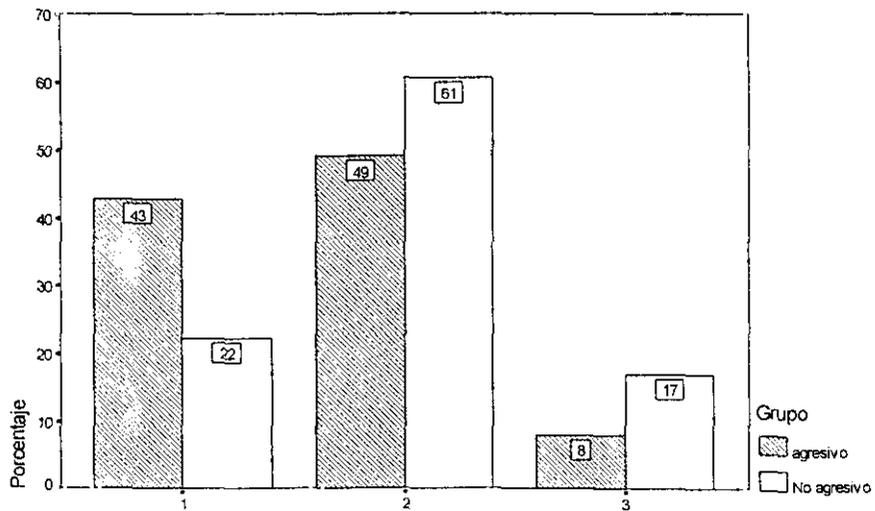


FIGURA 12

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en los Niveles de Anticipación de las Consecuencias Sociales de las estrategias propuestas en primer lugar en la situación 2 (pequeño accidente que produce risa en los compañeros).*



tipificados (-1.9) van en el sentido esperado. Es decir, a diferencia de los no agresivos, los adolescentes **agresivos** tienen más dificultades para **anticipar** las **consecuencias** de las **estrategias propuestas en segundo lugar** para solucionar el problema (ejemplo: 2ª estrategia: “*que Ana lo haga todo y ponga el nombre de Rosa*”. Anticipación: “*que Rosa no quiera hacerlo otro día cuando le toque*”).

En la situación 2 (pequeño accidente que produce risa en los demás) las **diferencias significativas** ( $p < .001$ ) se ubican en el **nivel 3** (mucho más frecuentes entre los no agresivos) y en la **puntuación 0** (mucho más frecuente entre los agresivos), con residuos tipificados que van en la dirección esperada. Es decir, los adolescentes **agresivos** tienen **más dificultades** en **anticipar** las **diferentes consecuencias** que se derivan de las estrategias propuestas como solución en segundo lugar (ejemplo: 2ª estrategia: “*llamar a su madre para que le traiga ropa para cambiarse*”. Anticipación: “*que su madre no esté en casa y se tenga que quedar mojado todo el día*”); y además dicha dificultad se ve reforzada con su falta de respuesta (2ª estrategia: “*tirarles al charco yo también*”. Anticipación: “*no los sé, no se me ocurre nada*”), mientras que los **no agresivos** anticipan **diferentes posibilidades** que pueden derivarse de las estrategias de forma positiva y realista (ejemplo: 2ª estrategia: “*pasar de todos, no hacerles caso*”. Anticipación: “*algunos la pueden tomar por tonta, otros la dejarán en paz y otros incluso pueden admirar su forma de salir de la situación*”).

Es muy importante destacar que de nuevo dicha situación contiene un mayor grado de dificultad para ellos; aunque en términos generales, se puede afirmar que también lo es para los no agresivos. Los resultados a los que nos estamos refiriendo aparecen recogidos en las tablas 6 y 7 y su representación gráfica está en las figuras 13 y 14.

En **conclusión**, los datos anteriores de la anticipación de consecuencias tanto de las estrategias propuestas en primer lugar como en segundo lugar en las dos situaciones, nos permiten afirmar que efectivamente los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos tienen más problemas para anticipar qué consecuencias van a tener las soluciones que proponen, confirmando la 4ª hipótesis.

TABLA 7

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en la Anticipación de Consecuencias Sociales de las estrategias propuestas en 1º lugar (ANCORI 1 A) y en 2º lugar (ANCORI 1B) en la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa de los demás).*

Grupo		0	1	2	3	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
ANCORI 1A	Agres		48 (1.9)	55	9	12.19199 (2)	.23330 **
	No agres		25 (-1.9)	68	19		
ANCORI 1B	Agres	16 (2.3)	62	32	2 (-2.0)	25.67532 (3)	.33856 ***
	No agres	2 (-2.3)	46	51	13 (2.0)		

\*\* :  $p < .01$  ; \*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 13

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en los Niveles de Anticipación de Consecuencias Sociales de las estrategias propuestas en 2º lugar en la situación 1 (Cooperación Académica).*

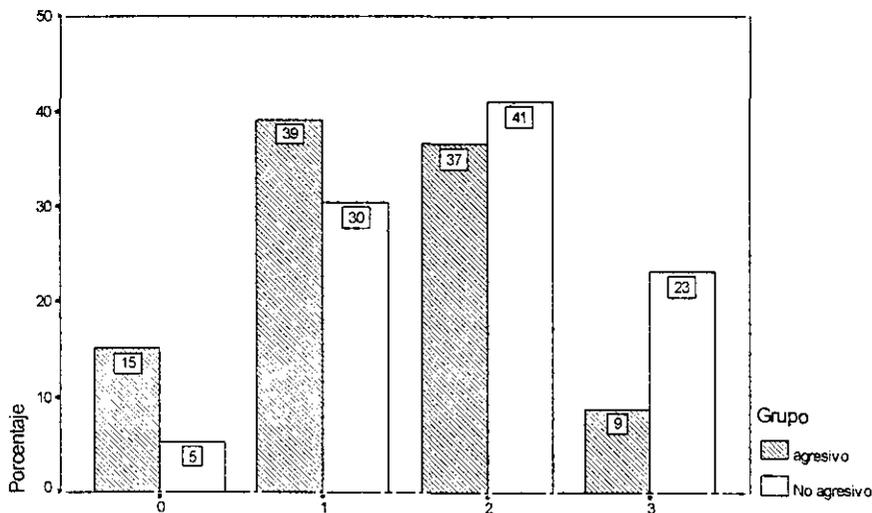
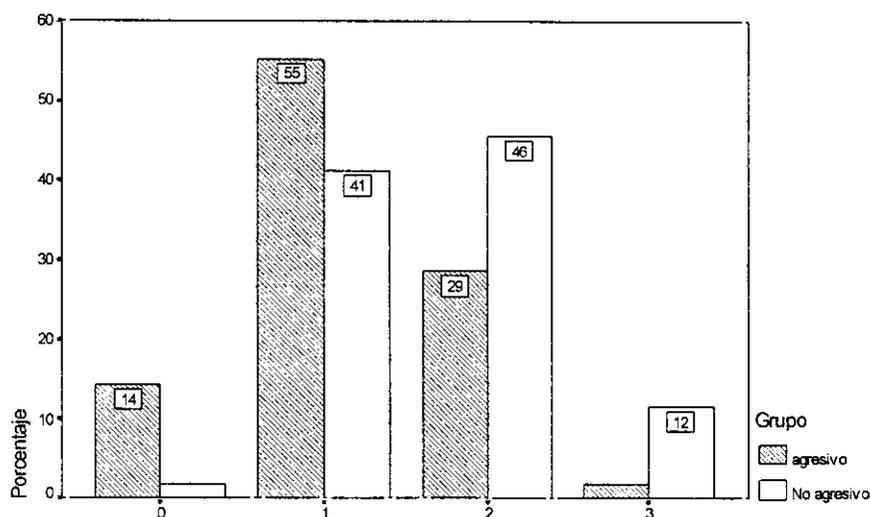


FIGURA 14

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en los Niveles de Anticipación de Consecuencias Sociales de las estrategias propuestas en 2º lugar en la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa de los compañeros).*



#### 4.1.1.1.5 Diferencias en la Orientación Práctica del Problema.

Hace referencia por un lado, al pragmatismo que manifiesta el adolescente en la descripción del objetivo definido en la situación, y por otro, al pragmatismo en las soluciones; es decir, si las estrategias que propone realmente tienden a resolver el problema o no. Se evalúa fundamentalmente mediante las preguntas ¿cuál será el principal objetivo de Enrique (Ana)? ¿Qué puede hacer para resolver el problema?, calificándose a través de una escala de **3 puntos** que va en orden ascendente desde la **puntuación 1** equivalente a un pragmatismo nulo, (el objetivo y las estrategias no se orientan hacia la solución práctica del problema), pasando por la **puntuación 2** equivalente a un pragmatismo medio (el objetivo está orientado hacia la solución pero las estrategias sugeridas son poco prácticas y/o poco equilibradas), y finalmente la **puntuación 3** que equivale a un pragmatismo alto (las estrategias propuestas contribuyen al logro rápido y eficaz del objetivo definido). (Los criterios de valoración de este ítem son expuestos más ampliamente en la página 530 del anexo C).

La hipótesis específica nº 5 predecía que los adolescentes agresivos presentarán un nivel inferior de pragmatismo en la solución de sus problemas, en comparación con sus pares

no agresivos. Los resultados que se presentan en la tabla 8 y en las figuras 15 y 16 reflejan que hay **diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos en las dos situaciones. Así, en la situación de cooperación académica prácticamente en los tres niveles se puede afirmar que las diferencias son significativas, porque si bien es cierto que en el nivel 3 no lo son, sus residuos tipificados (1.8) están muy próximos a la significación y todos van en el sentido esperado; es decir, los adolescentes **agresivos** están en **niveles inferiores de pragmatismo** (ejemplo: objetivo: “*lo primero será decirle al profesor que Rosa no ha hecho nada y lo segundo echarle la bronca*”; soluciones: “*que Rosa se ponga a hacerlo esa misma tarde*”, “*que Rosa le diga una excusa al profesor de por qué no ha podido hacerlo*”); a diferencia de los **no agresivos** que están en **niveles de orden superior** (ejemplo: objetivo: “*acordar con Rosa cómo van a hacer para poder terminarlo y aprobar las dos, porque siendo amigas se tienen que ayudar*”; soluciones: “*dividirse entre las dos la parte que queda*”, “*si no consiguen terminarlo, hablar con el profesor y decirle que esa parte no la tenían muy clara para que se las explique mejor y entonces sí la puedan terminar*”).

TABLA 8

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en la Orientación Práctica de la situación de Cooperación Académica y del Incidente que provoca risa en los compañeros.*

		1	2	3	$\chi^2$ (g.l.)	V Cramer
ORIPR ACAD	Agresivos	79 (2.8)	22 (-2.3)	11 (-1.8)	33.08271 (2)	.38431 ***
	No agresivos	36 (-2.8)	49 (2.3)	27 (1.8)		
ORIPR RISA	Agresivos	104	6 (-2.0)	2 (-2.0)	20.11429 (2)	.29966 ***
	No agresivos	78	21 (2.0)	13 (2.0)		

\*\*\* :  $p < .001$

Por su parte en la historia 2 las **diferencias significativas** se ubican fundamentalmente en los **niveles 2 y 3** (mucho más frecuentes entre los no agresivos), con residuos tipificados que también van en la dirección esperada. Es decir, a diferencia de los **agresivos** que destacan por su **bajo nivel de pragmatismo** (ejemplo: objetivo: “*salir corriendo para que el suceso se le olvide pronto*”; soluciones: “*ir a su casa a cambiarse*”, “*dar una buena hostia a uno para que todos se callen y aprendan a no reírse de él*”), los adolescentes **no agresivos** manifiestan un **nivel de pragmatismo superior**, (ejemplo: objetivo: “*venirse a su grupo de compañeros, comentar el incidente y reírse también con ellos porque no tiene mucha importancia*”;

*soluciones: "reírse con ellos y seguir con lo que estaban haciendo", "si se ha mojado mucho pues entonces que vaya a su casa para cambiarse de ropa y que luego vuelva al instituto"), **confirmando de esta forma nuestra 5ª hipótesis.***

FIGURA 15

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en el Nivel de Pragmatismo en la situación 1 (cooperación académica)*

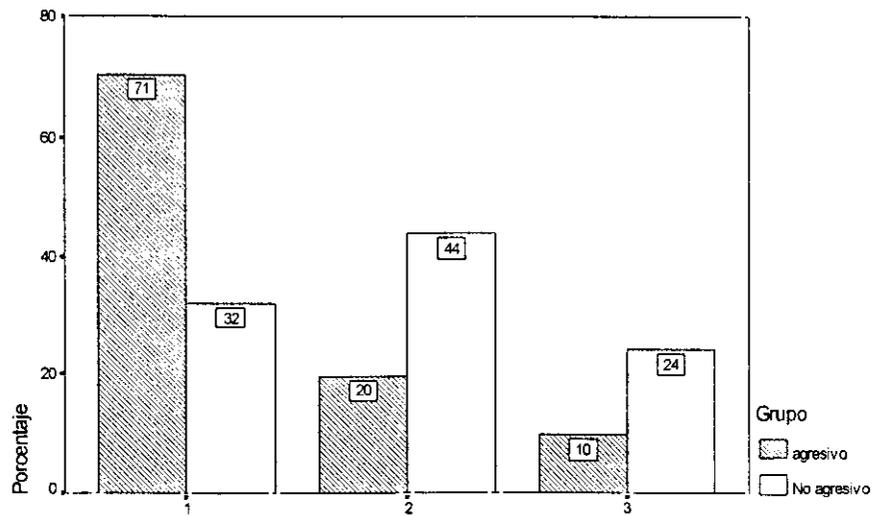
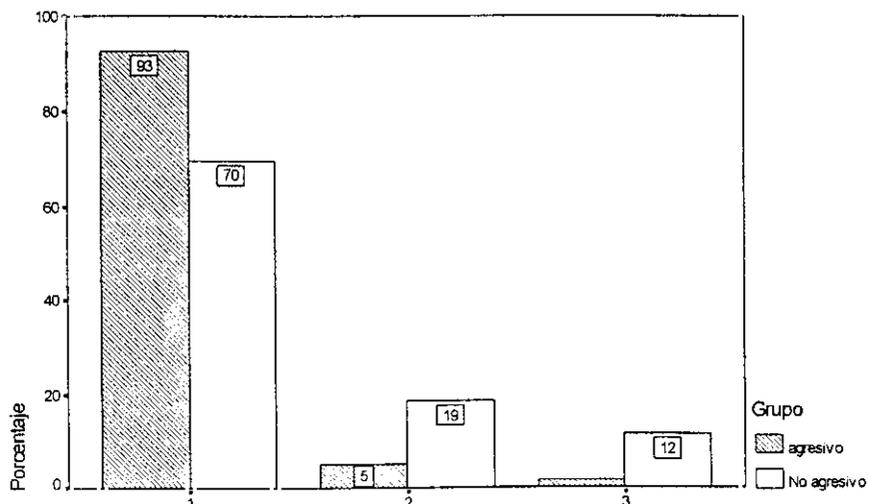


FIGURA 16

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en el Nivel de Pragmatismo en la situación 2 (pequeño accidente que provoca risa en los compañeros).*



Es interesante resaltar el elemento que ha surgido como una constante en las diferentes dimensiones de este instrumento y es la mayor dificultad que entraña también en la orientación práctica la situación 2 que implica más componentes emocionales, probablemente más frecuentes y de mayor impacto en la vida de los chicos y chicas, teniendo en cuenta sus características psicoevolutivas.

#### 4.1.1.2 Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en el Procesamiento de la Información Social ante situaciones reales vividas por ellos.

Para contrastar la hipótesis general 1.2 y sus respectivas hipótesis específicas se llevaron a cabo análisis de los datos mediante el estadístico Ji cuadrado con el fin de estudiar la relación entre las dimensiones de la Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia y la conducta agresiva o no agresiva de los adolescentes, seguida del Coeficiente V de Cramer cuando Ji cuadrado era significativa para conocer el grado de dicha relación.

##### 4.1.1.2.1 Diferencias en Justificación de la Violencia

Con esta dimensión de la entrevista sobre el riesgo de violencia se intenta valorar qué concepto tienen los adolescentes de ella y la forma y situaciones en que la justifican. Se evalúa mediante las preguntas *¿Qué significa para ti la violencia? ¿Crees que está justificado emplearla? ¿En qué situaciones? ¿Por qué?*, y se califica mediante una **escala de 5 niveles** en la que el **nivel 1** hace referencia al máximo rechazo o crítica de la violencia y el **nivel 5** hace referencia a la máxima justificación o aceptación de la violencia (las condiciones para otorgar las diferentes puntuaciones están recogidas en el anexo C (página 548).

La hipótesis nº 1 predecía que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos justificarán en mayor medida la utilización de la violencia. Los resultados que se incluyen en la tabla 9 y la figura 17 reflejan que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos, ubicadas en **los niveles 1 y 2** (mucho más frecuente entre los no agresivos) y **4 y 5** (mucho más frecuente entre los agresivos), con unos residuos tipificados que van en el sentido esperado. Es decir, los **adolescentes no agresivos la rechazan firmemente** y comprenden el proceso por el cual la violencia genera más violencia, o la rechazan aunque sin llegar a una total comprensión del proceso de su influencia ni su

naturaleza destructiva (ejemplo: “la violencia es algo malo (...) lo único que conseguirán será aumentar los problemas porque sentirán más odio, más ganas de pegar (...), definitivamente es algo que rechazo totalmente y sólo la justifico en casos de vida o muerte), mientras que los **adolescentes agresivos la justifican como forma de controlar o reprimir la conducta agresiva de los demás** en situaciones de poca gravedad, aceptándola como una respuesta correcta ante la violencia del otro (“ojo por ojo, diente por diente”) o tomándose la justicia por su cuenta en casos extremos en los que se atenta contra la integridad física y/o moral de las personas (ejemplo: “la violencia es maldad, es pegar, asesinar y a veces no te queda más remedio que utilizarla”. ¿por qué? “porque te tienes que defender o defender a los tuyos”. ¿en qué situaciones crees que está justificado emplearla? “cuando se meten contigo (...), cuando quieren quitarte algo que es tuyo, cuando la gente comete actos de terrorismo (...) pues que se les pague con la misma moneda”), **confirmando** por tanto esta **hipótesis específica nº 1**.

TABLA 9

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en los niveles de Justificación de la Violencia.*

Grupo	1	2	3	4	5	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
Agresivo	0 (-2.8)	20 (-2.5)	24	63 (4.6)	5	79.62407 (4)	.59621 ***
No Agresivo	16 (2.8)	50 (2.5)	38	8 (-4.6)	0		

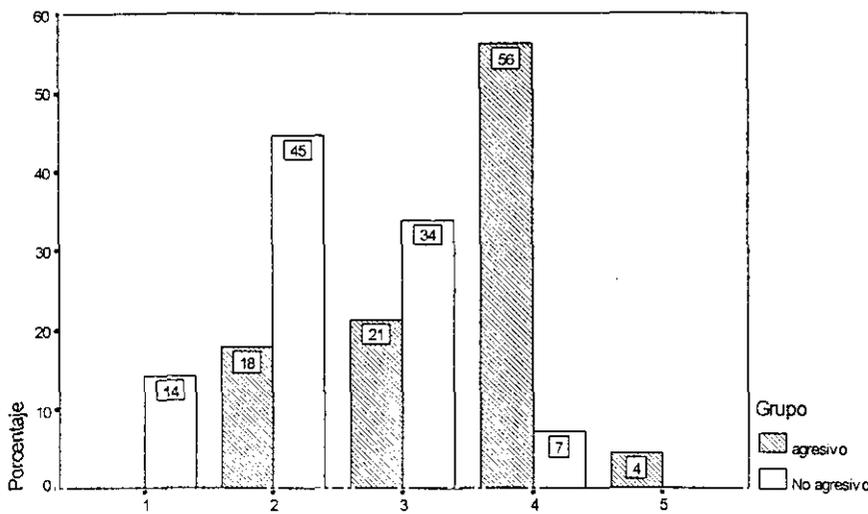
\*\*\* : p < .001

#### 4.1.1.2.2 Diferencias en Conceptualización de la Violencia como forma de Solución de los Conflictos. Falta de Alternativas.

Esta dimensión intenta evaluar el conocimiento que tienen los adolescentes de las diferentes alternativas a la violencia y su capacidad para solucionar sus conflictos de forma no violenta utilizando habilidades como la comunicación, la cooperación, el intercambio, la negociación, etc. Se evalúa a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo resolviste la situación? ¿Qué te parece la forma de resolverla? ¿Había otras soluciones mejores? ¿Qué crees que se

FIGURA 17

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en el Nivel de Justificación de la Violencia*



*podría haber hecho en esa situación? ¿Por qué?*, y se califica sobre una **escala de 5 niveles** en la que el **nivel 1** implica el conocimiento de soluciones alternativas a la violencia y la negación manifiesta de su utilización para la solución de los conflictos hasta el **nivel 5** que implica la consideración de la violencia como medio idóneo y exclusivo para la solución de los conflictos (más detalles acerca de las condiciones para otorgar las diferentes puntuaciones se pueden consultar en el anexo C (página 552).

La hipótesis nº 2 establecía que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos ofrecerán más alternativas violentas para resolver sus conflictos. Del análisis de los resultados presentados en la tabla 10 y en la figura 18 se destaca que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los grupos, ubicadas en los **niveles 1** (mucho más frecuentes entre los no agresivos), y los **niveles 4 y 5** (mucho más frecuentes entre los agresivos). Es decir, los **adolescentes no agresivos** se destacan por el **conocimiento de alternativas** y su **capacidad para resolver los conflictos de forma no violenta**, (ejemplo: *¿cómo resolviste la situación? "hablando calmadamente con ella, escuchando sus explicaciones para comprender lo que estaba pasando". ¿Qué te parece la forma de resolver la situación? "desde mi punto de vista fue la mejor, si yo también la chilló nos hubiésemos puesto borders las dos y el problema seguiría"*), mientras que los **adolescentes agresivos** se caracterizan por la **elección de estrategias violentas** aunque conozcan otras soluciones alternativas o por el

desconocimiento de soluciones alternativas a la violencia y consideración de ésta como medio único e idóneo para resolver los problemas (ejemplo: *¿cómo resolviste la situación? “dándole un par de tortas”. ¿Qué te parece la forma de resolverla? “Bien, me quedé muy a gusto (...). ¿Habría otras soluciones mejores? “Sí, reconozco que antes debimos volver a hablar y aclarar las cosas (...).”* . Teniendo en cuenta que las diferencias son significativas y van en el sentido esperado, se puede afirmar que la **hipótesis específica nº 2 queda plenamente confirmada.**

TABLA 10

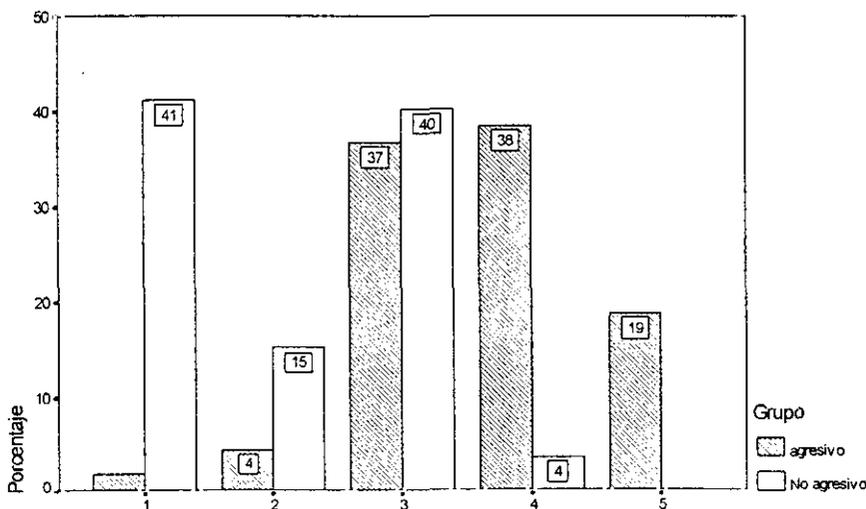
*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en los Niveles de Conceptualización de la Violencia o Falta de Alternativas.*

Grupo	1	2	3	4	5	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
Agresivo	2 (-4.5)	5	41	43 (4.0)	21 (3.2)	100.42654 (4)	.66958 ***
No Agresivo	46 (4.5)	17	45	4 (-4.0)	0 (-3.2)		

\*\*\* :  $p < .001$

FIGURA 18

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en los Niveles de Conceptualización de la Violencia. Falta de Alternativas.*



#### 4.1.1.2.3 Diferencias en Disposición Conductual hacia la Violencia

Con esta dimensión se intenta conocer la disposición de los adolescentes para ser agresores o víctimas. Básicamente se evalúa a través de las siguientes preguntas: *¿has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad? ¿Cuál crees que fue la causa de tu agresividad? ¿Cómo resolviste la situación?*, calificándose mediante **una escala de 6 niveles** en la que el **nivel 1** incluye las respuestas que reflejan un riesgo mínimo de convertirse en agresor o en víctimas de la violencia al tener una disposición conductual hacia la violencia nula y al disponer de recursos alternativos para solucionar sus problemas por la vía pacífica, hasta el **nivel 6** que incluyen las respuestas que reflejan identificación con la violencia describiéndola como si fuera un valor o el empleo generalizado de un esquema violento para interpretar y hacer frente a las situaciones difíciles (los criterios para otorgar las puntuaciones están desarrollados más ampliamente en el anexo C, página 556). Recordemos que ningún adolescente de esta muestra obtuvo una puntuación del nivel 6.

La hipótesis nº 3 predecía que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos manifestarán una mayor disposición conductual para ejercer la violencia o sufrirla como víctima. El análisis de los resultados presentados en la tabla 11 y en la figura 19 indican que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos, ubicadas en los **niveles 1 y 2** (mucho más frecuente entre los no agresivos) y los **niveles 4 y 5** (mucho más frecuente entre los agresivos). Es decir, los adolescentes **no agresivos** tienen un **riesgo mínimo** o **bajo** de implicarse en situaciones de violencia ya sea como agresores o como víctimas (ejemplo: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad? “No, no me ha pasado nada de eso. Los chicos con los que salgo son tranquilos, si surge algo lo hablamos o tratamos de llegar a un acuerdo, así que no tenemos que pelearnos o insultarnos”*), mientras que los adolescentes **agresivos** van más allá de la mera provocación **llegando a agredir**, **carecen** de **estrategias adecuadas** para manejar las situaciones difíciles o muestran una **tendencia** muy alta a la **victimización** y también reflejan una tendencia a utilizar con mucha frecuencia la violencia, a responder de una forma muy desproporcionada desde el punto de vista reactivo y a justificar su utilización (ejemplo: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad? “Hace una semana aproximadamente iba caminando por el patio del colegio y uno se me puso en medio. Le dije que me dejara pasar y como no le dio la gana, lo empujé y lo quité de en medio; entonces quería pegarme pero yo no me dejé porque*

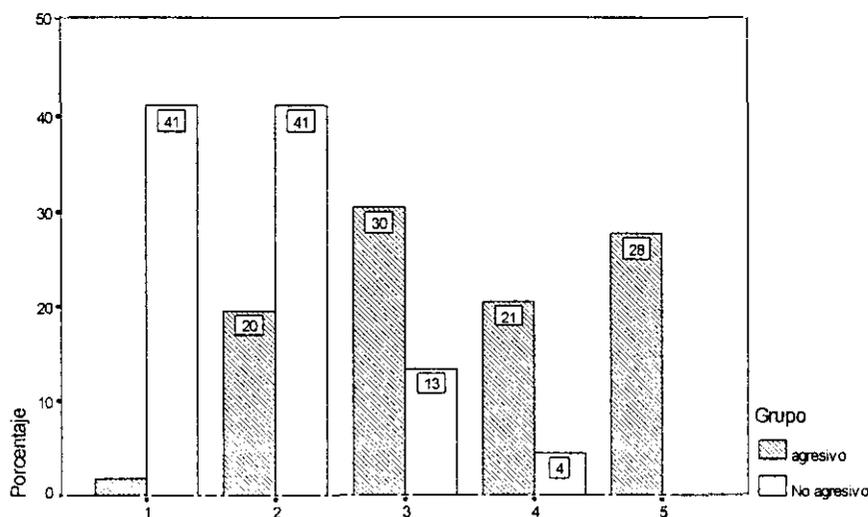
le di un puñetazo y salió corriendo al servicio". ¿Qué te parece la forma de resolver la situación? "Bien, creo que es lo mejor, si no te plantas no te respetan, se creen que eres un tonto o algo así y tienes que demostrarles que no les tienes miedo (...)"). Teniendo en cuenta que los residuos tipificados son significativos y van en la dirección esperada, los anteriores resultados **confirman plenamente la hipótesis específica nº 3.**

TABLA 11  
*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en  
 Los Niveles de Disposición Conductual hacia la Violencia.*

Grupo	1	2	3	4	5	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
Agresivo	2 (-4.5)	22 (-2.1)	34 (1.9)	23 (2.4)	31 (3.9)	98.74270 (4)	.66394 ***
No Agresivo	46 (4.5)	46 (2.1)	15 (-1.9)	5 (-2.4)	0 (-3.9)		

\*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 19  
*Diferencias entre agresivos y no agresivos en los Niveles de Disposición Conductual hacia la  
 Violencia.*



#### 4.1.1.3 Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en Razonamiento Moral y Orientación Ética.

Para contrastar la Hipótesis General 1.3 y sus respectivas hipótesis específicas se realizaron análisis mediante el estadístico Ji cuadrado para estudiar la relación entre las variables Razonamiento Moral y Orientación Ética y la conducta agresiva o no agresiva de los adolescentes, utilizando el Coeficiente V de Cramer cuando Ji cuadrado era significativa para saber el grado de dicha relación.

##### 4.1.1.3.1 Diferencias en Razonamiento Moral

La Escala de Razonamiento Moral intenta evaluar la estructura superior del juicio moral del adolescente a través del dilema de Maxi relacionado con un caso de racismo y xenofobia.

La hipótesis específica nº 1 planteaba que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos manifestarán en la estructura de su razonamiento moral un estadio menos desarrollado. Los resultados obtenidos a partir de dicha medida presentados en la tabla 13 y en la figura 20 reflejan **diferencias significativas** entre los dos grupos, ubicadas en el **nivel 2** (mucho más frecuente entre los agresivos) y el **nivel 3** (mucho más frecuente entre los no agresivos). Es decir, hay un **mayor porcentaje** de adolescentes **agresivos** clasificados en el **estadio puro 2**, indicando que orientan su comportamiento por una moral caracterizada por los intercambios instrumentales, tratando los intereses de cada persona de forma estrictamente igual, defendiendo únicamente los suyos sin tener en cuenta las necesidades y sentimientos de los demás y funcionando bajo el lema “vive y deja vivir” (ejemplo: *Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? “Sí” ¿Por qué? “Porque por ejemplo, los africanos están entrando masivamente por el estrecho y al final se va a llenar España de moros (...)” ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? “No” ¿Por qué? “Porque no hay casi trabajo para los españoles ¡y se lo van a dar a los extranjeros!, que se lo consigan ellos”*); característica totalmente opuesta a la presentada por un alto porcentaje de los adolescentes **no agresivos** que orientan su conducta por la **moralidad de la normativa interpersonal**, superando la perspectiva individualista típica del estadio 2 y adoptando la perspectiva de una tercera persona, situación

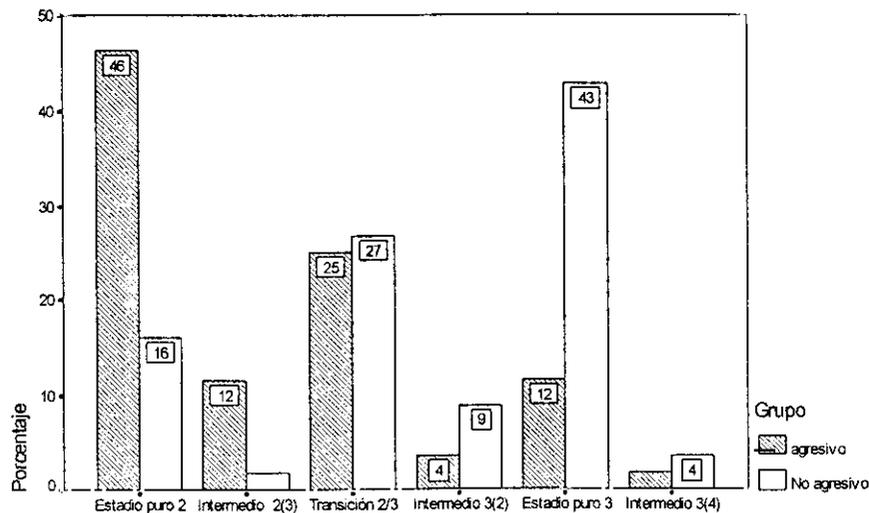
que les lleva a preocuparse por los sentimientos, necesidades e intereses de los demás, conduciendo su conducta bajo el lema “*haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieran en tu lugar*” (ejemplo: *¿Qué debía hacer el juez? “Yo pienso que debía ayudar a Maxi, porque hay que ayudar a las personas que*

TABLA 13  
*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en Razonamiento Moral, en un Dilema Hipotético sobre racismo y xenofobia.*

Grupo	Estadio Puro 2	Intermedi 2(3)	Transición 2/3	Intermedio 3 (2)	Estadio puro 3	Intermedio 3 (4)	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
Agresivo	52 (2.9)	13 (2.0)	28	4	13 (-3.2)	2	47.96998 (5)	.46277 ***
No Agresivo	18 (-2.9)	2 (-2.0)	30	10	48 (3.2)	4		

\*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 20  
*Diferencias entre agresivos y no agresivos en Estructura del Razonamiento Moral, en un Dilema Hipotético sobre racismo y xenofobia.*



lo están pasando mal y Maxi necesita salvar la vida de su mujer”. *¿Debería limitarse la entrada de extranjeros en un país como el nuestro? “No, porque me parece que lo correcto es tener igualdad de derechos y si yo me pongo en su lugar me gustaría que cuando fuera a otros países tuviera los mismos derechos”*), **confirmando así esta hipótesis n°1.**

4.1.1.3.2 Diferencias en Orientación Ética

Esta dimensión hace referencia a la orientación adoptada por los adolescentes en el Dilema Moral de Maxi sobre un caso de inmigración, en el que pueden manifestarse con diferentes actitudes en función del estilo solidario, insolidario o intermedio que caracterice su orientación.

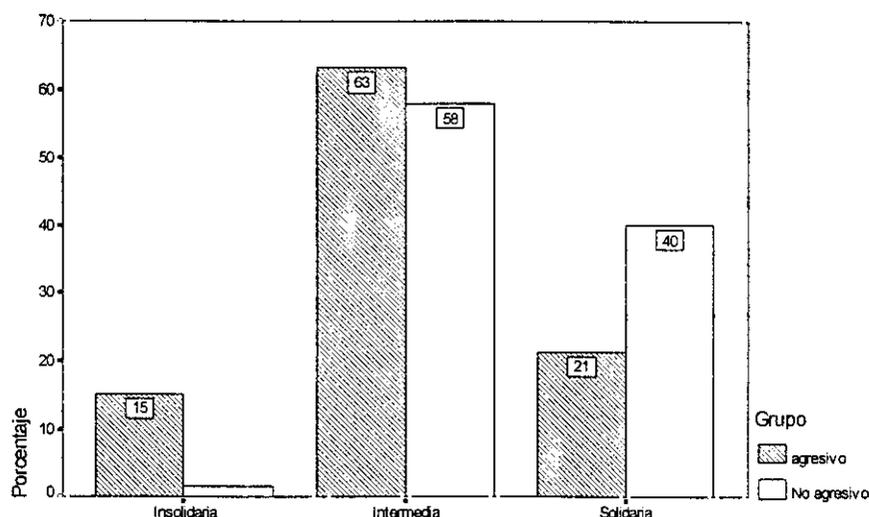
La hipótesis específica nº2 establecía que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos manifestarán una menor valoración de la solidaridad. El análisis de los resultados presentados en la tabla 14 y en la figura 21 relacionados con la orientación ética reflejan diferencias entre ambos grupos, destacándose que las **diferencias son significativas** ( $p < .001$ ) en la **orientación insolidaria** (mucho más frecuente entre los agresivos) y en la **orientación solidaria** (mucho más frecuente entre los no agresivos), diferencia que aunque no llega a ser estadísticamente significativa sus residuos tipificados van en la dirección esperada. Es decir, los adolescentes agresivos manifiestan una preocupación exclusiva por su propio grupo, no toman en cuenta los intereses, necesidades y motivación de la otra persona, tienen una orientación heterónoma respecto a las leyes y utilizan frases estereotipadas relacionadas con la xenofobia (ejemplo: *¿Qué debía hacer el juez? “Devolverlo al país de origen. ¿Por qué es lo mejor? “Porque vino ilegal, pues que su país se haga cargo de él y además quita un puesto de trabajo. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? “Sí, porque nosotros también tenemos nuestros problemas en España, nuestro paro y nuestra crisis y de seguir así, en vez de España esto va a parecer el mundo de los inmigrantes”*).

TABLA 14  
Resultados obtenidos por los adolescentes  
agresivos y no agresivos en Orientación Ética.

Grupo al que pertenece	Insolidaria	Intermedia	Solidaria	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer
Agresivo	17 (2.4)	71	24 (-1.8)	18.49812 (2)	.28737 ***
No Agresivo	2 (-2.4)	65	45 (1.8)		

\*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 21  
*Diferencias entre agresivos y no agresivos en Orientación Ética.*



Por su parte los adolescentes no agresivos se preocupan por todos los miembros de su grupo, por la igualdad de oportunidades y recursos para todas las personas, tienen en cuenta los intereses, necesidades y motivación de la otra persona, así como las características de la situación, su decisión no está basada en parámetros externos de autoridad o leyes y la acción moral elegida va en dirección de lo que consideran más justo de acuerdo con la filosofía de los derechos humanos (ejemplo: *¿Qué debía hacer el juez? “Creo que debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando, dándole un permiso especial para poder vivir y trabajar en Europa sin ningún tipo de problema” ¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? “Creo que tienen la obligación de hacerlo, porque pienso que así ayudarían a compensar tanta desigualdad que hay en el mundo; ellos podrían ayudar a sus familias y aprenderían mucho ellos de nosotros y nosotros de ellos”*). Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, se puede afirmar que la **hipótesis específica n°2 queda plenamente confirmada.**

En general, se valora de forma positiva el hecho de que los **porcentajes más altos** tanto en el grupo de adolescentes **agresivos** como en el de **no agresivos** presenten una **orientación intermedia**, en la que presentan en igual proporción, argumentos tanto del estilo solidario como del insolidario (ejemplo: *¿Qué debía hacer el juez? “Debía arreglar la situación, pero debía de ponerle una multa porque no puede quitarle el trabajo a alguien del mismo país sin ser legal”*. *¿Por qué es lo mejor? “Porque no se debe dejar morir a ninguna persona” ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen? “Sí, excepto en*

casos específicos, porque en un caso como el de Maxi en el que hay una vida por medio, se puede llegar a un acuerdo” ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? “Sí y no, porque depende de la situación económica del país”), siendo muy pocos los de orientación claramente insolidaria.

#### **4.1.2 Hipótesis del 2º objetivo sobre la Relación entre Conducta Agresiva y Calidad de las Relaciones Sociales.**

Uno de los objetivos específicos de la presente investigación es estudiar las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en otras variables del desarrollo socioemocional, como son las **relaciones familiares y la interacción con los iguales**, con el fin de avanzar en la comprensión de estos problemas y su papel en la conducta agresiva de los adolescentes. En este sentido, se planteó una hipótesis general estableciendo que los y las adolescentes agresivos perciben más dificultades en sus interacciones sociales con su familia y con sus compañeros que los no agresivos.

##### **4.1.2.1 Resultados relacionados con las diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en la percepción de su propia vida.**

Para estudiar las diferencias existentes entre los adolescentes agresivos y no agresivos en la percepción de su propia vida (evaluada a través de la Entrevista Biográfica) se analizaron tanto los datos familiares y escolares como los personales, mediante el estadístico Ji cuadrado, seguida del Coeficiente V de Cramer cuando éste era significativo, con el fin de conocer en qué grado esas diferencias eran significativas.

##### **4.1.2.1.1 Diferencias en Comunicación y Cumplimiento de normas en su ambiente familiar.**

Esta dimensión hace referencia a la importancia que tiene en la vida de los adolescentes el mundo familiar y las interacciones que se producen en su interior. Se evalúa en la Entrevista Biográfica en el apartado dedicado a los Datos Personales mediante las preguntas: *¿Cómo son las relaciones con tus padres?, ¿Cómo son las relaciones con tus hermanos?, ¿Con quién de tu familia te relacionas más?, ¿A qué hora debes llegar a casa?, ¿Cuánto dinero te dan tus padres?, ¿Cuáles son las normas que tienes que respetar en tu*

*casa?, ¿Cómo se establecen esas normas?, ¿Quién se encarga del cumplimiento de esas normas?, ¿Qué sucede si no se cumplen las normas?, ¿Qué sientes hacia tu familia?, ¿Qué opinión tienen tus padres de ti?, ¿Qué mensaje enviarías a tus padres?*

La hipótesis específica nº 1 establece que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos perciben más dificultades en la comunicación y cumplimiento de las normas en su ambiente familiar. De acuerdo con el análisis de los resultados presentados en la tabla 15 se aprecia claramente que hay **diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos. Es decir, los adolescentes **agresivos** se **diferencian** de los **no agresivos** en los siguientes aspectos relacionados con la comunicación y el cumplimiento de las normas en su ambiente familiar:

- Relaciones con sus padres y con sus hermanos: Son percibidas como **muy buenas** por los sujetos **no agresivos** y **regulares** por los **agresivos**.
- Actuación de los padres ante el incumplimiento de las normas: Los adolescentes **agresivos** manifiestan que sus padres utilizan más los castigos y las prohibiciones, elementos que se corresponden con un modelo de **disciplina coercitiva o modelo autoritario**. En contraste, los adolescentes **no agresivos** expresan que sus padres utilizan más el diálogo y el razonamiento sobre la situación conflictiva, elementos característicos de un **modelo de disciplina inductivo y de apoyo**. Es importante destacar la diferencia entre unos y otros relacionada con la falta de actuación por parte de los padres frente al incumplimiento de las normas, pues aunque no alcanza los niveles de significación estadística convencional, sus residuos tipificados están muy próximos a la significación (1.9) y van en el sentido esperado; es decir, los adolescentes **agresivos** perciben más que los no agresivos que sus padres utilizan una **disciplina indiferente o negligente** al actuar con permisividad y pasividad frente a las faltas cometidas.
- Sentimientos hacia su familia: Tanto los adolescentes **agresivos** como los **no agresivos** en general, expresan **sentimientos positivos hacia su familia** (ejemplo: “*son lo más importante para mí*” “*les quiero mucho y estoy a gusto con ellos*”), y aunque son pocos los adolescentes agresivos que expresan sentimientos negativos (ejemplo: “*estoy harto de ellos*”; “*me hacen la vida imposible*”), esa diferencia es significativa (significación  $< 0.001$ ).

TABLA 15

*Diferencias significativas entre adolescentes agresivos y no agresivos en Comunicación y Cumplimiento de Normas en su ambiente familiar.*

DIMENSIÓN	CRITERIO	AGRESIVO	NO AGRESIVO	$\chi^2$ (g.l.)	V CRAMER
Relación Padres	Muy buena	14 (-4.5)	73 (4.5)	70.4666 (2)	.56088 ***
	Buenas	68 (2.3)	35 (-2.3)		
	Regulares	30 (3.2)	4 (-3.2)		
Relación Hermanos	Muy buena	16 (-2.3)	40 (2.3)	19.22393 (2)	.29295 ***
	Buenas	45 51	47 25		
	Regulares	(2.1)	(-2.1)		
Incumplimiento de Normas	Diálogo	3 (-3.7)	35 (3.7)	47.12481 (3)	.45867 ***
	Castigo	64 (2.4)	31 (-2.4)		
	Regañina	33	44		
	Nada	12 (1.9)	2 (-1.9)		
Sentimientos Familia	Positivos	102	112	10.46729 (1)	.21617 ***
	Negativos	10 (2.2)	0 (-2.2)		
Opinión Padres	Positiva	47 (-3.2)	103 (3.2)	63.28505 (1)	.53153 ***
	Negativa	65 (4.6)	9 (-4.6)		
Mensajes a los padres	Afecto	46 (-2.3)	83 (2.3)	28.37142 (2)	.35589 ***
	Peticiones	50 (1.9)	27 (-1.9)		
	Ninguno	16 (2.3)	2 (-2.3)		

\*\*\* :  $p < .001$

- Opinión que tienen sus padres: Es muy importante la diferencia tan significativa que se aprecia en unos y otros según lo indican sus residuos tipificados que van en la dirección esperada. Así, los adolescentes **agresivos** perciben en mayor medida que sus padres tienen una **opinión negativa** de ellos (ejemplo: “creen que no sirvo para nada”; “opinan que soyun gamberro”) mientras que los **no agresivos** perciben en mayor medida una **opinión positiva** (ejemplo: “creen que soy muy estudiosa y buena chica”; “opinan que soy muy responsable”).

- Mensaje que envían a sus padres: La diferencia fundamental es que los **no agresivos** envían a sus padres mensajes relacionados con **expresiones de afecto** (ejemplo: “*que les quiero mucho*”; “*gracias por ayudarme y darme lo necesario*”) mientras que los **agresivos** no les envían mensajes porque “*no tienen nada que decirles*” . Además, hay otra diferencia en los mensajes relacionados con peticiones que, aunque no es significativa, está muy próxima a serlo como lo indican sus residuos tipificados (1.9). Es decir, los adolescentes **agresivos** a diferencia de los no agresivos, envían más mensajes que implican **peticiones** (ejemplo: “*que me aumenten la paga*”; “*que me comprendan más*”), siendo otro elemento que apoya las dificultades relacionales percibidas por ellos.

Todos los datos anteriores nos permiten **confirmar la hipótesis específica n° 1** pues en comparación con los adolescentes no agresivos, los agresivos perciben más dificultades en la comunicación y cumplimiento de las normas en su ambiente familiar.

#### 4.1.2.1.2 Diferencias en Dificultades Académicas y Relacionales en su medio escolar.

Esta dimensión está relacionado con las interacciones que surgen en la vida cotidiana del centro escolar, incluyendo tanto aspectos académicos como de relación social. Se evalúa en la Entrevista Biográfica en la sección dedicada a Datos Escolares, mediante las preguntas: *¿Has tenido alguna dificultad a lo largo de tu vida escolar?, ¿Cómo se solucionó?, ¿Cómo son las relaciones con tus profesores?, ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros?, ¿Con qué profesor te llevas mejor?, ¿Qué crees que opinan de ti tus profesores? ¿Qué crees que opinan de ti tus compañeros?, ¿Qué mensaje enviarías a tus profesores?*.

La hipótesis específica n° 2 establece que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos, describen más dificultades tanto académicas como relacionales a lo largo de su vida escolar. El análisis de los resultados presentados en la tabla 16 indica que hay **diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos en los ocho ítems incluidos en los datos escolares que evalúan la percepción de las **dificultades académicas y relacionales**. Es decir, los adolescentes agresivos se diferencian de los no agresivos en los siguientes aspectos:

- Dificultades Escolares: Los adolescentes **agresivos** manifiestan en **mayor grado** haber tenido **dificultades escolares**, y las han solucionado básicamente repitiendo el curso mientras que los no agresivos, en general, no han tenido estas dificultades escolares.
- Relaciones con los Profesores: En el plano relacional, los adolescentes **no agresivos** perciben que tienen **relaciones muy buenas o buenas** con sus **profesores** porque pueden hablar con ellos, les tienen confianza y sienten que se preocupan por ayudarlos; mientras que los **agresivos** califican dichas relaciones como **buenas o regulares** porque tienen dificultades para comunicarse con algunos profesores, no siempre se sienten escuchados y valorados por ellos. También es importante destacar en este punto que **algunos** adolescentes **agresivos** califican como **malas** las relaciones con sus profesores percibiendo un rechazo abierto por parte de ellos, un deterioro en la comunicación que consideran muy poca y con mensajes negativos, mientras que ningún adolescente no agresivo considera que se lleve mal con sus profesores, diferencia que también es muy significativa como lo indican sus residuos tipificados. Por otra parte, sólo muy pocos adolescentes no agresivos expresan no llevarse mejor con ningún profesor, mientras que en los agresivos esta cifra es mayor, apoyando la tendencia que se aprecia en estos adolescentes a tener más dificultades relacionales.
- Relaciones con los Compañeros: En este ítem las **diferencias significativas** se localizan en los extremos. Así, mientras para los adolescentes **no agresivos** sus relaciones son **muy buenas** destacando especialmente el hecho de poder compartir actividades, hablar y divertirse juntos dentro y fuera del centro educativo, para los **agresivos** las relaciones son **regulares** porque creen que no se llevan bien con muchos de sus compañeros, hablan poco con ellos y apenas comparten algunas actividades.
- Opinión que tienen sus Profesores: Otra diferencia muy marcada entre estos dos grupos de adolescentes es que mientras los agresivos creen que sus profesores tienen una opinión negativa de ellos (ejemplo: “que soy un vago” “que no llegaré a ser nada en la vida”), los no agresivos creen que dicha opinión es positiva (ejemplo: “que soy buena chica”; “que siempre hago los deberes”), tal como lo indican los residuos tipificados que van en el sentido esperado.

TABLA 16

*Diferencias significativas entre adolescentes agresivos y no agresivos en Dificultades Académicas y Relacionales en su medio escolar.*

DIMENSIÓN	CRITERIO	AGRES	NOAGRES	$\chi^2$ (g.l.)	V CRAMER
Dificultad Escolar	Sí	74 (3.3)	27 (-3.3)	39.83064 (1)	.42168 ***
	No	38 (-3.0)	85 (3.0)		
Solución Dificultad	Repitiendo	38 (3.3)	7 (-3.3)	41.31897 (2)	.42949 ***
	Con esfuerzo	35	21		
	No dificultad	39 (-2.9)	84 (2.9)		
Relación Profesores	Muy buenas	3 (-5.2)	63 (5.2)	104.62078 (3)	.68342 ***
	Buenas	44	43		
	Regulares	41 (3.6)	6 (-3.6)		
	Malas	24 (3.5)	0 (-3.5)		
Relación Compañeros	Muy buenas	7 (-4.7)	63 (4.7)	74.89135 (2)	.57822 ***
	Buenas	67	44		
	Regulares	38 (3.6)	5 (-3.6)		
Mejor Relación	Tutor	27	43	30.05942 (3)	.36632 ***
	Otros	43	46		
	Todos	9	19		
	Ninguno	33 (3.4)	4 (-3.4)		
Opinión Profesores	Positiva	27 (-4.4)	96 (4.4)	86.67166 (2)	.62203 ***
	Negativa	74 (4.7)	12 (-4.7)		
	No lo sé	11	4		
Opinión Compañeros	Positiva	69 (-1.9)	105 (1.9)	34.77295 (2)	.39400 ***
	Negativa	21 (3.0)	1 (-3.0)		
	No lo sé	22 (2.1)	6 (-2.1)		
Mensaje a Profesores	Positivos	18 (-2.0)	40 (2.0)	23.29376 (3)	.32247 ***
	Negativos	15 (2.2)	2 (-2.2)		
	Peticiones	64	65		
	Ninguno	15	5		

\*\*\* :  $p < .001$

- Opinión que tienen sus Compañeros: En este ítem las **diferencias significativas** están en los extremos. Así, los adolescentes **agresivos** consideran que sus pares tienen una **opinión negativa** (ejemplo: “*que soy muy aburrido*”; “*que soy una pesada*”) o no saben qué opinión tienen al respecto, mientras que los **no agresivos** creen que sus pares tienen una **opinión positiva** (ejemplo: “*que soy alegre y divertida*”; “*que soy un buen amigo*”).
- Mensaje que enviarían a sus Profesores: También difieren los dos grupos en la clase de mensajes que enviarían a sus profesores, siendo como se esperaba **positivos** por parte de los sujetos **no agresivos** (ejemplo: “*gracias por enseñarnos*”; “*que sigan así que lo están haciendo muy bien*”) y **negativos** por parte de los **agresivos** (ejemplo: “*que desaparezcan de mi vida para siempre*”; “*que son unos dictadores*”). Es importante destacar que tanto los agresivos como los no agresivos envían en igual proporción mensajes relacionados con peticiones (ejemplo: que hagan las clases más amenas”; “que nos escuchen más”), mensajes que se pueden considerar como expresiones “normales” en su momento evolutivo.

Como se puede apreciar en los resultados anteriores, queda plenamente **confirmada la hipótesis específica nº 2** teniendo en cuenta que efectivamente en comparación con los adolescentes no agresivos los agresivos describen más dificultades tanto académicas como relacionales a lo largo de su vida escolar.

#### 4.1.2.1.3 Diferencias en Integración en un grupo de iguales

Esta dimensión explora elementos relacionados con la vida social de los adolescentes en un marco más amplio que el familiar y el escolar, reconociendo la trascendencia que tienen los iguales en el desarrollo socioemocional del ser humano. Se evalúa en la última parte de la Entrevista Biográfica dedicada a los Datos Personales, a través de las siguientes preguntas: *¿Pertenece a algún grupo?, ¿Cuántas personas lo integran?, Sexo de los integrantes del grupo, ¿Qué actividades compartes con ellos?, ¿Cuándo te sientes importante dentro del grupo?*

La hipótesis específica nº 3 establece que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos, carecerán de las habilidades necesarias para integrarse de forma positiva en su grupo de iguales. El análisis de los resultados presentados en la tabla 17 refleja que, aunque hay **diferencias** entre los dos grupos, éstas sólo son **significativas** en dos de los cinco ítems que evalúan la integración en un grupo de pares: **tamaño del grupo** ( $p < .001$ ) y

**sentimientos de importancia dentro del grupo** ( $p < .01$ ). Es decir, los adolescentes agresivos se diferencian de los no agresivos en los siguientes aspectos de la integración en un grupo de pares:

- Pertenencia a un Grupo: Tanto los adolescentes **agresivos** como los **no agresivos pertenecen a un grupo** de amigos y aunque es mayor la frecuencia de sujetos agresivos que no pertenecen a un grupo, dicha diferencia no es significativa.
- Tamaño del Grupo: Esta diferencia es significativa, pues mientras los **agresivos** se integran en grupos de **5-9 miembros**, los **no agresivos** participan en grupos más numerosos integrados por **10 o más miembros**.
- Sexo de los integrantes del Grupo: Respecto al sexo de los integrantes del grupo no se aprecian diferencias significativas entre agresivos y no agresivos, obteniendo frecuencias muy similares en cada uno de los ítems. Sin embargo, se puede destacar que hay más adolescentes **agresivos** que se integran en grupos formados **sólo por chicos**; mientras que hay más adolescentes **no agresivos** que se integran en **grupos mixtos**.
- Actividades que comparten con el grupo: Una situación similar se aprecia en este ítem en el que no hay diferencias significativas entre los dos grupos, pero se destaca que entre los **agresivos** la tendencia es a compartir **actividades lúdicas**, mientras que en los adolescentes **no agresivos** la tendencia es a compartir **actividades relacionales**.
- Sentimientos de importancia dentro del grupo: aunque los adolescentes agresivos y no agresivos se sienten importantes cuando cuentan con ellos, hay una diferencia significativa ( $p < .01$ ) en la mayor frecuencia de chicos y chicas agresivos que nunca se sienten importantes, como lo indican sus residuos tipificados que van en la dirección esperada.

A partir de los planteamientos anteriores no se puede confirmar plenamente la hipótesis **específica n° 3**, teniendo en cuenta que las diferencias no son significativas en tres de los cinco ítems; por lo tanto **se confirma parcialmente**, destacando que la diferencia más relevante para el desarrollo socioemocional es que los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos **tienden en mayor grado a nunca sentirse importantes** dentro del grupo, situación

TABLA 17

*Diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en la Integración en un grupo de iguales.*

DIMENSION	CRITERIO	AGRESIVO	NO AGRESIV	$\chi^2$ (g.l.)	V CRAMER
Pertenencia	Si	99	106	2.81797 (1)	
	No	13	6		
Tamaño	Entre 1 y 4	34	20	14.05628 (2)	.25050 ***
	Entre 5 y 9	53	41		
	10 o más	25	51		
		(-2.1)	(2.1)		
Sexo	Sólo Chicas	17	14	2.18399 (2)	
	Sólo Chicos	50	42		
	Mixto	45	56		
Actividades	Lúdicas	54	42	3.01510 (2)	
	Deportivas	23	24		
	Relacionales	35	46		
Importancia	Cuentan conmigo	36	42	12.11127 (3)	.23253 **
	Ayudo a los demás	28	29		
	Siempre	25	35		
	Nunca	23	6		
		(2.2)	(-2.2)		

\*\* :  $p < .01$  \*\*\* :  $p < .001$

que se puede considerar de riesgo, dada la necesidad de protagonismo que experimentan muchos de estos adolescentes.

#### 4.1.2.2 Resultados relacionados con la diferencia entre agresivos y no agresivos en la Interacción con los compañeros.

Para saber si hay diferencias entre los adolescentes agresivos y no agresivos en las interacciones sociales con sus compañeros y la conducta agresiva percibida por éstos (evaluada a través de la sociometría), se extrajeron los estadísticos descriptivos media, mediana, desviación estándar y coeficiente de asimetría. Para poner a prueba la diferencia de medias se utilizó el estadístico t-student y previo a éste se calculó el estadístico Levene según el cual las dimensiones elecciones para trabajar y elecciones para salir mantenían varianzas no estadísticamente diferentes y en las dimensiones rechazos para trabajar, rechazos para salir, atributos positivos, atributos negativos y preferencia social mantenían varianzas estadísticamente diferentes. En el primer caso se aplicó el t con varianzas iguales y en el segundo caso el t robusto con varianzas desiguales y grados de libertad. El test de Levene permitió mantener el supuesto de homoscedasticidad  $p > .05$ . Además se aplicó el estadístico no paramétrico Mann Whitney U.

#### 4.1.2.2.1 Diferencias en Exclusión Social

Esta dimensión explora los elementos relacionados con las elecciones y los rechazos que cada adolescente realiza respecto a sus compañeros de grupo, tanto en situaciones de trabajo académico como en actividades de tiempo libre. Se evalúa mediante la Sociometría a través de las siguientes preguntas: *¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar? ¿Por qué?; ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar? ¿Por qué?; ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos, etc.)? ¿Por qué?; ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre? ¿Por qué?*

La hipótesis específica nº 1 establecía que en las relaciones con sus pares, los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos tendrán más problemas de exclusión social. En análisis de los resultados presentados en la tabla 18 y en la figura 22 indican que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos en las cuatro dimensiones que evalúan la exclusión social. Es decir, los adolescentes **agresivos** sufren **más rechazos** por parte de sus compañeros tanto para realizar **actividades académicas** como para compartir **actividades lúdicas**, mientras que los **no agresivos** son **más elegidos** por sus compañeros en estas dos situaciones. En consecuencia, los planteamientos anteriores nos llevan a **confirmar** plenamente **la hipótesis específica nº1** .

TABLA 18

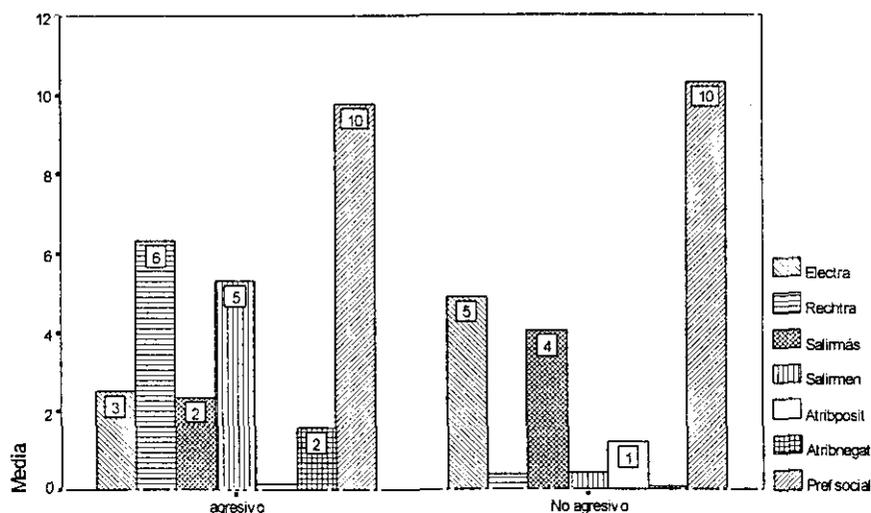
*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en las variables que evalúan exclusión social.*

DIMENSIÓN	MEDIA		Med.		ASIMET.		Valor de "T"	Aprox Z de U
	A	NA	A	NA	A	NA		
Elección Trabajo	2.500- (1816)	4.902 (1865)	2.000- 4.000		.666 - .731		-9.77*** (222)	-8.5325 ***
Rechazos Trabajo	6.304- (4480)	.393 (.727)	5.000- .000		1.939 -2.385		13.78 *** (116.85)	-12.4962 ***
Elección Salir	2.366- (1776)	4.027 (1924)	2.000-4.000		.657 - .525		-6.71 *** (222)	-6.3030 ***
Rechazos Salir	5.304- (3922)	.455 (.599)	4.000- .000		1.561 - .944		12.94 *** (116.17)	-11.5158 ***

\*\*\*:  $p < .001$  ; A= agresivo NA= no agresivo

FIGURA 22

*Diferencias entre agresivos y no agresivos en las Dimensiones Sociométricas.*



#### 4.1.2.2.2 Diferencias en Atributos Positivos y Negativos

Esta dimensión hace referencia a la atribución de rasgos de comportamiento considerados positivos o negativos por los compañeros y que son percibidos en la interacción cotidiana en el grupo clase. Se evalúan en la Sociometría a través de la pregunta *¿Quién es el chico o chica de tu clase que más destaca por?* agrupando los indicadores en **atributos positivos**: tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser simpático con los compañeros, su capacidad para entender a los demás, no ser agresivo, su capacidad para resolver problemas entre compañeros, estar dispuesto a ayudar a los demás, saber comunicarse, alegrarse con el éxito de los demás, ser maduro y **atributos negativos**: tener pocos amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático con los demás, no entender a los demás, ser agresivo, su falta de comprensión ante la debilidad de los demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia, ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, sentirse fracasado, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, ser pesado y ser inmaduro.

La hipótesis nº 2 establecía que en las relaciones con sus pares, a los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos, sus compañeros les atribuirán más rasgos de comportamiento negativos que positivos. Los resultados presentados en la tabla 19 y en la figura 22 indican que hay

**diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los dos grupos en las tres dimensiones que evalúan estos atributos. Es decir, a los adolescentes **agresivos** se les atribuyen en **mayor** medida **atributos negativos** (ejemplo: *ser antipático/a, llevarse mal con los profesores, ser inmaduro, llamar la atención, no comprender a los demás*, etc.) , mientras que a **los no agresivos** se les reconocen más **atributos positivos** (ejemplo: *ser simpático, ayudar a los demás, llevarse bien con los profesores, ser maduro, ser comprensivo*), obteniendo en consecuencia una mayor puntuación en preferencia social. Por lo tanto, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se **confirma la hipótesis específica n° 2**, pues a los adolescentes agresivos sus compañeros les atribuyen más rasgos negativos que positivos, contribuyendo así a la situación de rechazo que experimentan.

TABLA 19

*Resultados obtenidos por los adolescentes agresivos y no agresivos en las dimensiones que evalúan los atributos positivos y negativos.*

DIMENSIÓN	MEDIA		Med. A - NA	ASIMET. A - NA	Valor de "T"	Aprox Z de U
	A	NA				
Atributos Positivos	.185 (.194)	1.203 2.402)	.125 - .890	1.947 - 10.090	-4.47 *** (112.45)	-12.3184 ***
Atributos Negativos	1.587 (.917)	.108 .293)	1.250 - .050	1.446 - 8.903	16.26 *** (133.39)	-12.5815 ***
Preferencia Social	9.760 (.349)	10.306 .141)	9.815 - 10.310	-859 - .822	-15.35 *** (146.11)	-11.8007 ***

\*\*\* :p <.001; A= agresivos NA= no agresivos

#### 4.1.3 Hipótesis del 3º Objetivo sobre la Relación entre Conducta Agresiva y Género

Para contrastar la hipótesis general que postula que hay diferencias entre chicas y chicos en la conducta agresiva y sus respectivas hipótesis específicas 1 y 3, se analizaron los datos mediante el estadístico Ji cuadrado para estudiar la relación entre las dimensiones de la Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia y las dimensiones del CEICA (Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros) y el género de los adolescentes; utilizando el Coeficiente V de Cramer cuando Ji cuadrado era significativa. Para contrastar la hipótesis específica 2, relacionada con la atribución de conducta agresiva por parte de sus compañeros en la sociometría, se extrajeron los estadísticos descriptivos media, mediana, desviación estándar y coeficiente de asimetría. Para poner a prueba la diferencia de medias se utilizó el estadístico t-student y previo a

éste se calculó el estadístico Levene según el cual la dimensión agresividad (atribución de conducta agresiva en la sociometría) mantenía una varianza estadísticamente diferente, aplicando por lo tanto el t robusto con varianzas desiguales y grados de libertad. También se aplicó el estadístico no paramétrico Mann Whitney U para conocer el grado de la relación.

#### 4.1.3.1 Resultados relacionados con las diferencias entre chicas y chicos en la Representación de su propia Violencia.

Esta dimensión se relaciona con el procesamiento de la información social ante situaciones reales vividas por ellos, evaluado a través de la Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia que incluye el componente afectivo (justificación de la violencia), el componente cognitivo (conceptualización de la violencia) y el componente conductual (disposición conductual hacia la violencia).

La hipótesis específica nº 1 afirmaba que los chicos en comparación con las chicas tendrán una representación de su propia violencia que incrementa el riesgo de utilizarla. El análisis de los resultados presentados en la tabla 20 indica que las **diferencias** encontradas entre chicas y chicos en estas tres dimensiones **no son significativas**, por lo tanto **se rechaza la hipótesis específica nº 1**.

TABLA 20

*Relaciones entre la variable Sexo y la Entrevista sobre Riesgo de Violencia.*

Dimensión	$\chi^2$	G. L.	Significación
Justificación.	7,50902	4	n. s.
Conceptualización.	6,79231	4	n. s.
Disposición.	7,06696	4	n. s.

n.s. = no significativo.

#### 4.1.3.2 Resultados relacionados con las diferencias entre chicas y chicos en la Conducta Agresiva atribuida por los compañeros.

Esta dimensión hace referencia a la utilización de procedimientos sociométricos para evaluar la integración social de chicas y chicos, concretamente al método de asociación de

atributos perceptivos utilizado para obtener información acerca de la conducta tal y como es percibida por los compañeros, y de las características en las que más destaca cada uno. Se evalúa en la Sociometría a través de la pregunta: *¿Quién es el chico o chica de tu clase que más destaca por ser agresivo?*.

La hipótesis específica nº 2 establecía que los chicos en comparación con las chicas recibirán puntuaciones más altas en conducta agresiva percibida por sus compañeros. Los resultados presentados en la tabla 21 y en la figura 23 indican que **hay diferencias significativas** ( $p < .00$  ) entre los dos grupos. Es decir, los **chicos se diferencian** de las **chicas** en la **mayor atribución de conducta agresiva** que reciben los primeros por parte de los compañeros, atribución que va en el sentido esperado según lo indica su diferencia de medias, **confirmando esta hipótesis nº 2**.

TABLA 21

*Diferencias entre chicas y chicos en la Atribución de Conducta Agresiva en la Sociometría*

Grupo	Media	Mediana	Asimetría	Valor de t	Aproximación Z de "U"
Chicas	1.830 (2.913)	.000	2.080	-2.94** (173.96)	-2.1070*
Chicos	3.491 (5.223)	.000	2.153		

\* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$

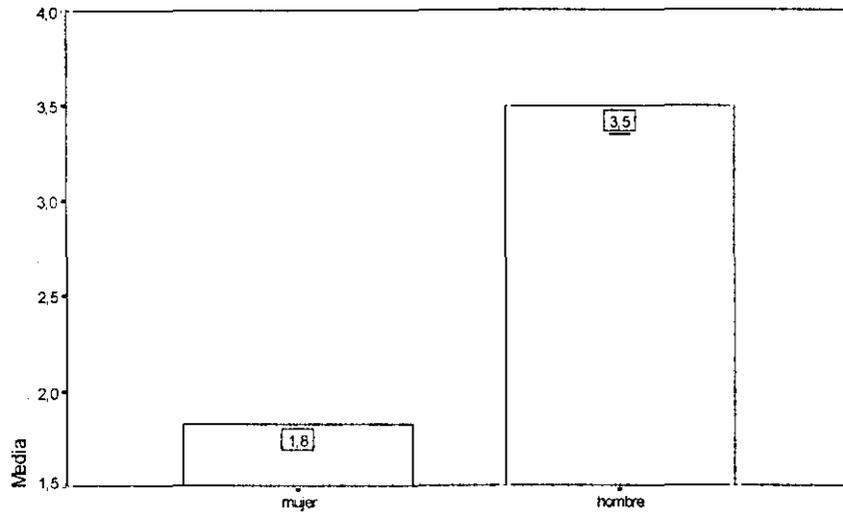
4.1.3.3 Resultados relacionados con las diferencias entre chicas y chicos en Estrategias utilizadas para Solucionar sus Conflictos.

En esta investigación se ha utilizado la Entrevista sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción con los compañeros, versión para adolescentes (CEICA) con el fin de evaluar cómo definen las chicas y los chicos las situaciones sociales que implican cierta ambigüedad; el grado de control de las emociones negativas que suelen producir tales situaciones; el orden jerárquico que establecen entre las diferentes estrategias de solución que proponen y la anticipación de las consecuencias que se derivan de dichas estrategias.

La hipótesis específica nº 3 predecía que los chicos en comparación con las chicas utilizarán más estrategias agresivas o negativas en la solución de sus conflictos. Los resultados presentados en la tabla 22 indican que **no hay diferencias significativas** entre los grupos en

FIGURA 23

*Diferencias entre chicas y chicos en la Atribución de Conducta Agresiva en la Sociometría.*



ninguna de las dimensiones evaluadas a través de la Entrevista (CEICA). Es decir, los chicos utilizan estrategias similares a las empleadas por las chicas en la solución de sus conflictos; por lo tanto, **se rechaza la hipótesis específica nº3.**

TABLA 22

*Relaciones entre la variable Sexo y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEICA).*

Dimensión	$\chi^2$	g.l.	Significación
Orientación práctica 1	5,83476	2	n. s.
Orientación práctica 2	2,07928	2	n. s.
Búsqueda de Información 1	6,48833	1	n. s.
Búsqueda de Información 2	4,13876	1	n. s.
Definición hostil 1	,81951	1	n. s.
Definición hostil 2	,64471	1	n. s.
Consecuencia Social 1 (1ª)	2,70895	3	n. s.
Consecuencia Social 1 (2ª)	7,06199	5	n. s.
Consecuencia Social 2 (1ª)	,25714	3	n. s.
Consecuencia Social 2 (2ª)	4,09869	4	n. s.
Anticipación 1 (1ª)	2,85640	2	n. s.
Anticipación 1 (2ª)	6,68325	3	n. s.
Anticipación 2 (1ª)	5,06870	2	n. s.
Anticipación 2 (2ª)	6,76154	3	n. s.

n.s. = no significativa.

## 4.2 Resultados relacionados con otros objetivos de la Investigación

### 4.2.1 Diferencias en Autoestima

Esta dimensión se relaciona con los sentimientos positivos de valía personal o de rechazo hacia uno mismo que experimentan los adolescentes, evaluados en esta investigación a través de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Para saber si hay diferencias en este sentido entre los adolescentes, teniendo en cuenta la variable **conducta agresiva** (agresivos y no agresivos); **edad** (11-14 y 15-18 años) y **género** (chicas y chicos), se extrajeron los estadísticos descriptivos media, mediana, desviación estándar y el coeficiente de asimetría. Para poner a prueba la diferencia de medias se utilizó el estadístico t-student y previo a éste se calculó el estadístico Levene, según el cual la variable autoestima mantenía varianzas no estadísticamente diferentes, aplicándose en consecuencia el t con varianzas iguales y grados de libertad. El test de Levene permitió mantener el supuesto de homoscedasticidad  $p > .05$ . Además se aplicó el estadístico no paramétrico Mann Whitney U con el fin de conocer el grado de significación de las diferencias.

#### 4.2.1.1 Diferencias entre Agresivos y No Agresivos

El análisis de los resultados presentados en la tabla 23 y en las figuras 24 y 25 indican que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los grupos, obteniendo los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos una **menor puntuación en autoestima**, tal como se refleja en sus respectivas medias. También es importante destacar que son adolescentes **agresivos** los que se ubican en las **puntuaciones extremas** tanto **inferiores** (14, 20, 23) como **superiores** (50).

TABLA 23

*Diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en la variable Autoestima*

Grupo	Media	Mediana	Asimetría	Valor de t	Aproximación Z de "U"
Agresivos	35.838 (7.204)	36.000	-.394	-3.52 *** (221)	- 3.1752 ***
No Agresivos	38.884 (5.615)	39.000	-.149		

\*\*\* :  $p < .001$

FIGURA 24

*Diferencias entre adolescentes agresivos y no agresivos en la variable Autoestima*

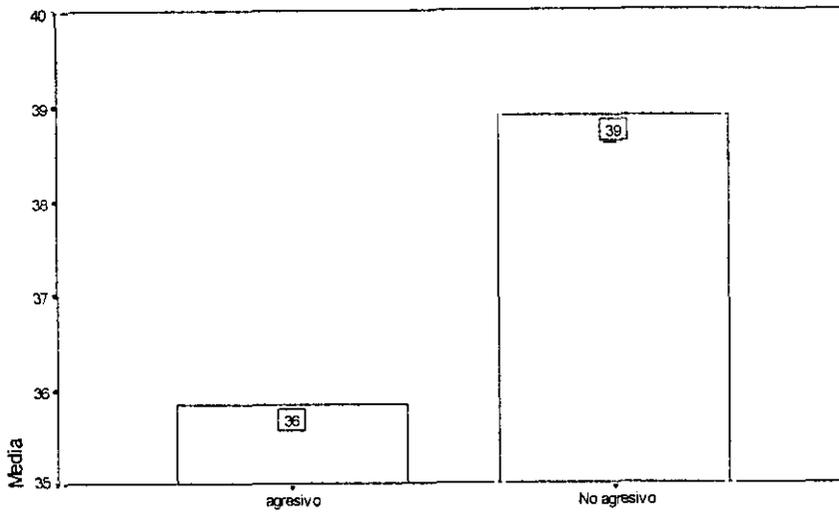
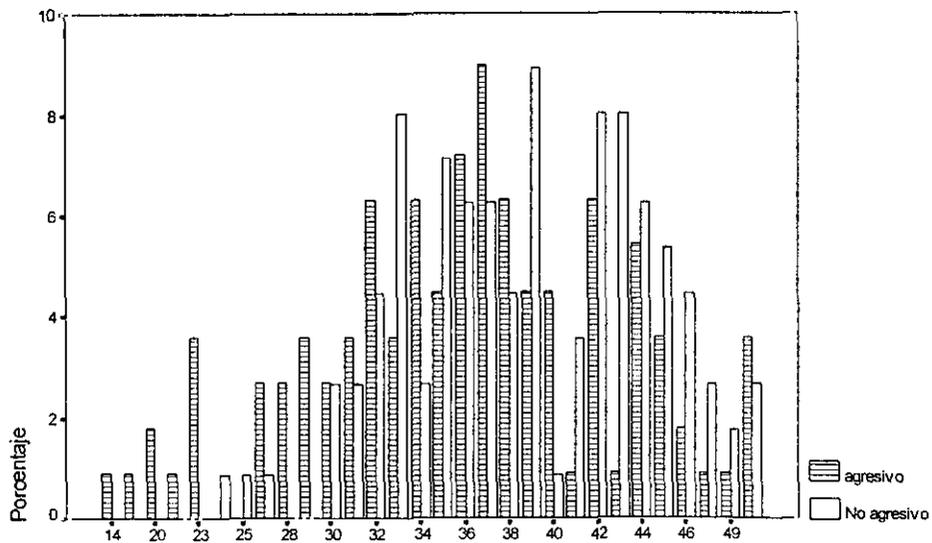


FIGURA 25

*Distribución de las puntuaciones obtenidas por los adolescentes agresivos y no agresivos en la variable Autoestima.*



#### 4.2.1.2 Diferencias en función de la Edad

Del análisis de los resultados presentados en la tabla 24 y en las figuras 26 y 27 se puede concluir que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los grupos, obteniendo los **adolescentes de 11-14 años puntuaciones menores en autoestima** en comparación con los de 15-18 años, tal como se refleja en la diferencia de sus medias.

TABLA 24

*Diferencias entre Adolescentes de 11-14 y 15-18 años en la Variable Autoestima.*

Grupo	Media	Mediana	Asimetría	Valor de "t"	Aprox. Z de "U"
11-14	35.893 (6.661)	36.000	-.278	-3.42 ***	-3.5536
15-18	38.856 (6.261)	39.000	-.664	(221)	***

\*\*\*  $p < .001$

FIGURA 26

*Diferencias entre adolescentes de 11-14 y 15-18 años en la variable Autoestima*

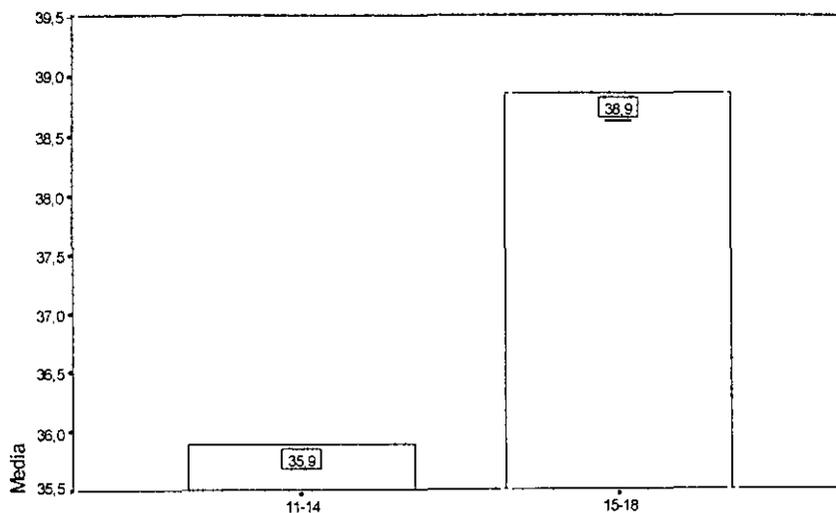
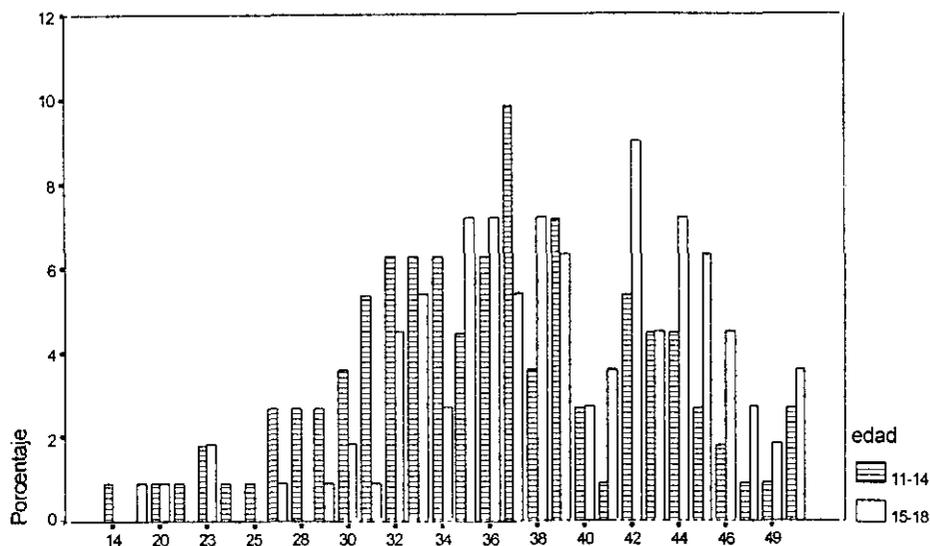


FIGURA 27

*Diferencias en la distribución de las puntuaciones en Autoestima entre adolescentes de 11-14 y 15-18 años.*



#### 4.2.1.3 Diferencias en función del Género

De los análisis realizados se desprende que **hay diferencias significativas** ( $p < .001$ ) entre los grupos, siendo las **mujeres** en comparación con los hombres las que presentan unas **puntuaciones más bajas en Autoestima**, como lo indica la diferencia de sus respectivas medias. También se destaca el mayor porcentaje de mujeres que obtienen las puntuaciones más bajas y el mayor porcentaje de hombres con puntuaciones más altas. Los resultados anteriores están reflejados en la tabla 25 y en las figuras 28 y 29.

TABLA 25

*Diferencias entre chicas y chicos en la variable Autoestima.*

Grupo	Media	Mediana	Asimetría	Valor de t	Aprox Z de U
Chicas	35.829 (6.669)	36.000	-.257	-3.55 *** (221)	-3.7417 ***
Chicos	38.893 (6.232)	39.000	-.682		

\*\*\*:  $p < .001$

FIGURA 28

*Diferencias entre chicas y chicos en la variable Autoestima.*

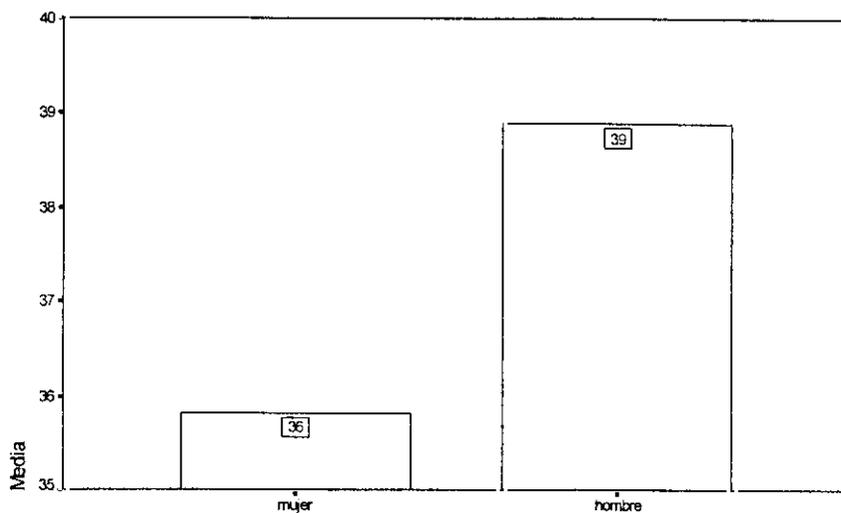
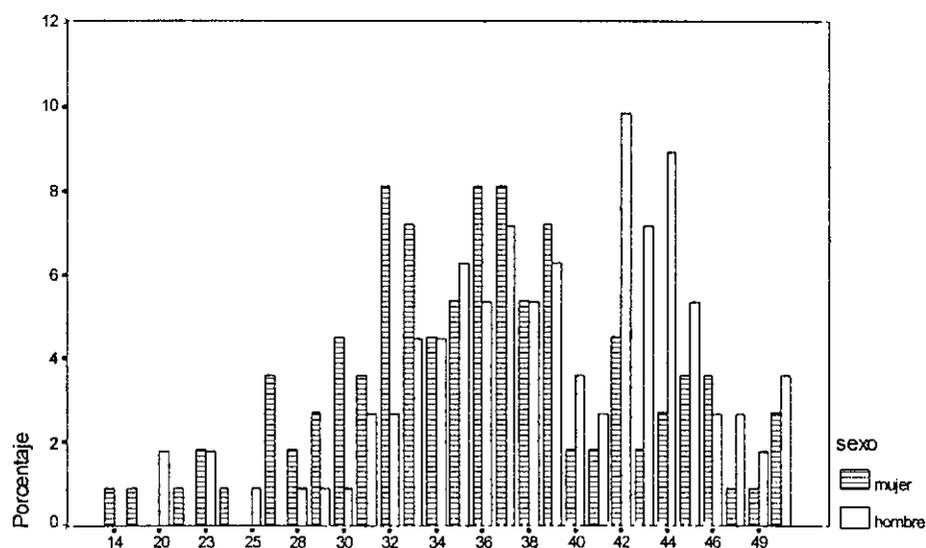


FIGURA 29

*Diferencias en la distribución de las puntuaciones en Autoestima entre chicas y chicos.*



#### 4.2.2 Diferencias en relación con la edad

De acuerdo con los teóricos de la psicología evolutiva, los adolescentes presentan rasgos diferentes en todas las áreas de desarrollo a medida que van creciendo y madurando; por lo tanto, consideramos muy importante explorar las diferencia entre los grupos de edad 11-14 y 15-18

años, tanto en la percepción de los otros como de sí mismos, teniendo en cuenta que el primer grupo estaría inmerso fundamentalmente en los cambios puberales con todas las implicaciones que tienen y los segundos que ya han vivido dichos cambios estarían fundamentalmente centrados en la consolidación de su propia identidad y en la construcción de su proyecto de vida.

#### 4.2.2.1 Diferencias en la Conducta Percibida por los Compañeros

Para saber si hay diferencias entre esos grupos de edad en la conducta agresiva o prosocial percibida por sus compañeros, se analizaron los resultados obtenidos en las dimensiones de la sociometría tanto por los adolescentes de 11-14 años como los de 15-18 años. Se extrajeron los estadísticos descriptivos media, mediana, desviación estándar y coeficiente de asimetría, y para poner a prueba la diferencia de medias se utilizó el estadístico t-student y previo a éste se calculó el estadístico Levene, según el cual las dimensiones elecciones para trabajar, rechazos para trabajar, elecciones para salir, rechazos para salir y atributos positivos, mantenían varianzas no estadísticamente diferentes y las dimensiones atributos negativos y preferencia social mantenían varianzas estadísticamente diferentes. En el primer caso se aplicó el t con varianzas iguales y en el segundo caso el t robusto con varianzas desiguales y grados de libertad. El test de Levene permitió mantener el supuesto de homoscedasticidad  $p > .05$ .

Analizando los resultados presentados en la tabla 27 se puede apreciar claramente que **no hay diferencias significativas** entre los dos grupos de tal forma que la variable edad no ejerce ninguna influencia en la percepción de la conducta agresiva o prosocial por parte de sus compañeros; además, se confirman los resultados con el p. U de Mann Whitney.

#### *4.2.2.2 Diferencias en Representación de su propia Violencia*

Para examinar si hay diferencias entre los adolescentes de 11-14 y los de 15-18 años en la representación de su propia violencia, se analizaron los datos mediante el estadístico Ji cuadrado para estudiar la relación entre las tres dimensiones de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia (justificación, conceptualización y disposición conductual) y la edad de los adolescentes, seguida del Coeficiente V de Cramer cuando Ji cuadrado era significativa para conocer el grado de dicha relación.

TABLA 27

*Resultados obtenidos por los adolescentes de 11-14 y 15-18 años en las Dimensiones Sociométricas.*

Dimensión	Media		Med.		Asimetría		Valor de t		Aprox Z de "U"	
	11-14	15-18	11-14	15-18	11-14	15-18				
Elección Trabajo	3.563 (2.225)	3.839 (2.167)	4.000	4.000	.473	.422	-94 (222)	n.s.	-1.0146	n.s.
Rechazo Trabajo	3.491 (4.335)	3.205 (4.403)	2.000	1.000	1.277	2.903	.49 (222)	n.s.	-.3157	n.s.
Elección Ocio	3.098 (2.173)	3.295 (1.873)	3.000	3.000	.666	.358	-.72 (222)	n.s.	-1.0195	n.s.
Rechazo Ocio	3.125 (3.577)	2.634 (3.832)	1.000	1.000	1.374	2.561	.99 (222)	n.s.	-1.8459	n.s.
Atributos positivos	.592 (.580)	.796 (2.444)	.500	.470	1.113	10.059	-.86 (222)	n.s.	-.7167	n.s.
Atributos negativo	.788 (.895)	.906 (1.106)	.515	.520	1.285	1.516	-.88 (212.77)	n.s.	-.0186	n.s.
Preferencia Social	10.004 (.410)	10.062 (.350)	10.120	10.160	-.701	-1.566	-1.15 (216.73)	n.s.	-.9538	n.s.

n.s. = no significativa.

El análisis de los resultados presentados en la tabla 28 indican que **hay diferencias significativas** ( $p < .05$ ) entre los dos grupos, ubicadas en la dimensión **justificación de la violencia** (nivel más alto mucho más frecuente entre los adolescentes de 15-18 años) y **conceptualización** de la misma como forma de resolver los conflictos (nivel bajo mucho más frecuente entre los adolescentes de 15-18 años). Respecto a la disposición conductual hacia la violencia, la diferencia no es significativa; por lo tanto, se puede concluir que la edad no ejerce una marcada influencia en esta dimensión, aunque incide en las otras dos teniendo en cuenta que a diferencia de los adolescentes de 11-14 años, los de 15-18 justifican y legitiman en mayor grado el uso de la violencia aunque disponen de más estrategias eficaces para solucionar sus conflictos.

TABLA 28

*Relación entre las dimensiones de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia y la edad de los adolescentes (11-14 y 15-18 años).*

Dimensión	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer	Significación
Justificación	13.10214 (4)	.24185	*
Conceptualización	12.16441 (4)	.23304	*
Disposición	2.74490 (4)	.11070	n.s.

\*p <.05 ; n.s. = no significativo.

#### 4.2.2.3 Diferencias en el Conocimiento de Estrategias de Resolución de Conflictos.

Para estudiar si hay diferencias entre los adolescentes de 11-14 y 15-18 años en el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos se analizaron los datos mediante el estadístico Ji cuadrado para estudiar la relación entre las dimensiones de la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con sus Compañeros, versión para Adolescentes (CEICA) y la edad de los adolescentes, seguida del coeficiente V de Cramer cuando Ji cuadrado era significativa para conocer el grado de dicha relación.

El análisis de los resultados presentados en la tabla 29, indica que únicamente hay **diferencias significativas** ( $p < .001$ ) en dos dimensiones: búsqueda de información en la situación de cooperación académica, en la que los adolescentes de 11-14 años tienden a buscar menos información para solucionar el problema que los de 15-18 y en el **Nivel de las Consecuencias Sociales de las estrategias** sugeridas en **primer lugar** en la misma situación 1, en la que los adolescentes de 11-14 años sugieren más estrategias que implican consecuencias desequilibradas (nivel 4) que los de 15-18 años, como lo indican sus residuos tipificados (2.0). Es decir, los **adolescentes de 11-14 años se diferencian** de los **de 15-18** fundamentalmente en la tendencia a buscar menos información contextual al definir un problema relacionado con la cooperación académica y en la tendencia a proponer estrategias que implican consecuencias poco equilibradas, en la resolución de este tipo de situaciones.

TABLA 29

*Relación entre las dimensiones de la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEICA) y la edad de los adolescentes (11-14 y 15-18 años).*

Dimensión	$\chi^2$ (g.l.)	V de Cramer	Significación
Orientación práctica 1	1,84519 (2)		n.s.
Orientación práctica 2	4,27269 (2)		n.s.
Búsqueda información 1	9,50782 (1)	0,20602	***
Búsqueda información 2	3,04072 (1)		n.s.
Carácter Social 1	3,43427 (1)		n.s.
Carácter Social 2	0,64471 (1)		n.s.
Definición Hostil 1	0,81951 (1)		n.s.
Definición Hostil 2	0,28654 (1)		n.s.
Consecuencia Social 1 (1ª)	12,30105 (3)	0,23434	***
Consecuencia Social 1 (2ª)	9,51123 (5)		n.s.
Consecuencia Social 2 (1ª)	4,64156 (3)		n.s.
Consecuencia Social 2 (2ª)	3,79625 (4)		n.s.
Anticipación 1 (1ª)	4,66716 (2)		n.s.
Anticipación 1 (2ª)	7,02389 (3)		n.s.
Anticipación 2 (1ª)	1,01734 (2)		n.s.
Anticipación 2 (2ª)	2,36769 (3)		n.s.

n.s. = no significativo ; \*\*\* :  $p < .001$

### 4.3 Algunas Correlaciones relevantes entre las diferentes Variables

Se han omitido todas aquellas correlaciones inferiores a  $/.25/$  , siendo estadísticamente significativas ( $p > .001$ ) todas las correlaciones presentadas.

#### 4.3.1 **Matriz de Intercorrelaciones entre las dimensiones sociométricas y la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia, el Razonamiento Moral y la Orientación Ética.**

TABLA 30

*Relaciones entre Elecciones y Rechazos para el trabajo y el Ocio, Atributos Positivos y Atributos Negativos y las dimensiones de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia (Conceptualización, Disposición Conductual y Justificación de la Violencia); el Razonamiento Moral y la Orientación Ética.*

	Elec.Trabajo	Elec.Ocio	Rech.Trabaj	Rech. Ocio	Atributos +	Atributos -
Concept.Viol	-.3939	-.2803	.5699	.5767	-.5423	.5783
Disposic.Viol	-.3903	-.2669	.5868	.5650	-.5336	.5764
Justificac.Viol	-.3491	-.2690	.4979	.4834	-.4518	.5204
RazonamMoral	.3769		-.3928	-.4159	.3983	-.4562
Orientac.ética					.3110	-.3043

En la tabla anterior cabe destacar que la **Entrevista sobre el Riesgo de Violencia correlaciona** en el sentido esperado tanto con las **elecciones** y los **rechazos** para el **trabajo** y el **tiempo libre**, como con los **atributos positivos** y **negativos**, demostrando la enorme importancia de los procedimientos sociométricos en la detección de los adolescentes de riesgo. En este sentido, las correlaciones más altas se ubican en el rechazo para el trabajo, para el ocio y en los atributos negativos, indicando la capacidad de los adolescentes para detectar las actitudes y comportamientos violentos en sus compañeros y su negativa a incluirlos en actividades ya sea académicas o de tiempo libre.

Una situación similar sucede con el **Razonamiento Moral y la Orientación Ética**, que **correlacionan positivamente** con la **elección** para el **trabajo** y con los **atributos positivos**, y **negativamente** con el **rechazo** para el **ocio**, el **trabajo** y los **atributos negativos**, siendo indicadores claves en la conducta social de los adolescentes. Es decir, los adolescentes más elegidos por sus compañeros se caracterizan por su ausencia de conductas violentas y por un adecuado nivel de moralidad tanto en estructura como en contenido; por su parte los adolescentes más rechazados presentan conductas contrarias a las mencionadas anteriormente.

**4.3.2 Matriz de Intercorrelaciones entre las Dimensiones Sociométricas y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEICA).**

TABLA 31

*Relaciones entre Rechazos para el Trabajo y el Ocio, los Atributos Positivos y Negativos y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros, versión para Adolescentes (CEICA).*

	Rechazos Trabajo	Rechazos Ocio	Atributos +	Atributos -
Oriprac (situac.1)	-.2965	-.3064		-.3582
Oriprac (situac.2)	-.2644			
Búsq.infor (situ. 2)	-.3628	-.3320	.2811	-.3619
Def. hostil (situ. 2)	-.3484	-.2701	.2591	-.2667
Consecuen. (1, 1ª)	-.2550	-.2660		-.2877
Consecuen. (1, 2ª)				-.2891
Consecuen. (2, 1ª)	-.3509	-.3077	.2810	-.3650
Consecuen. (2, 2ª)	-.3213	-.2719	.3827	-.3911
Antic.Cons (2, 2ª)	-.2880	-.2512	.2657	-.2788

En la tabla 31 se puede observar que exceptuando las dimensiones elecciones para el trabajo y el ocio (cuyas correlaciones no son significativas), las otras dimensiones sociométricas correlacionan significativamente y siempre en la dirección esperada con las diferentes dimensiones de la competencia social en la adolescencia, indicando que dicha competencia para interactuar con los compañeros, se relaciona con la adaptación social. Es decir, la orientación práctica del problema, la búsqueda de información, la definición hostil o no hostil que realice en la definición del mismo, así como las diferentes consecuencias sociales de las estrategias que propone como solución y la capacidad para anticipar dichas consecuencias, se relaciona de forma significativa con los indicadores sociométricos de rechazo para el trabajo y el ocio y con los rasgos positivos y negativos atribuidos por sus compañeros, siendo especialmente relevante en la situación 2 (en la que un adolescente se moja el pantalón al pisar un charco y sus compañeros se ríen).

### 4.3.3 Intercorrelaciones entre la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEICA).

TABLA 32

*Relaciones entre la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia y la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros, versión para Adolescentes (CEICA).*

	Conceptualización Violencia	Disposición Violencia	Justificación Violencia
Orientación Práctica (situac.1)	-0.4002	-0.4500	-0.3927
Orientación Práctica (situac.2)	-0.3097	-0.3399	-0.3506
Búsqueda Informac (situac.1)	-0.2706	-0.3079	-0.3055
Búsqueda Informac (situac.2)	-0.3352	-0.3611	-0.2969
Definición Hostil (situac.1)	-0.2886	-0.3508	-0.3676
Definición Hostil (situac.2)	-0.3076	-0.3118	-0.2841
Anticipación Consec. (2, 1ª)	-0.2970	-0.2903	
Anticipación Consec. (2, 2ª)	-0.2905		

En la tabla 32 se observa claramente que existen correlaciones significativas y en el sentido esperado entre el conocimiento de estrategias de solución de conflictos ante situaciones hipotéticas, y el conocimiento de estrategias de solución de conflictos ante situaciones reales vividas por los propios adolescentes. Es decir, los adolescentes que presentan un adecuado manejo de problemas hipotéticos, también resuelven adecuadamente sus conflictos interpersonales reales, demostrando así la importancia del conocimiento de estrategias de solución de conflictos de forma no violenta en la adaptación socioemocional de los adolescentes.

### 4.3.4 Relaciones entre las Dimensiones de la Sociometría (Consistencia entre dimensiones).

En la tabla 33 se observa que los atributos positivos correlacionan en el sentido esperado con otras dimensiones de la sociometría, destacando por una parte, las **altas correlaciones positivas** entre elecciones para el trabajo y: elecciones para el ocio ( $r = .648$ ), ser simpático ( $r = .495$ ), saber comunicarse ( $r = .430$ ) y ayudar a los demás ( $r = .428$ ). También entre llevarse bien con los profesores

TABLA 33

*Relaciones entre Atributos Positivos de la Sociometría*

	Elec.Trabajo	Entender	Profesores +	Simpático	No agresivo	Res.Problem
Salir más	.64838			.38082		
Salir menos	-.52138	-.39568		-.43122	-.39122	-.34884
Rech. Trabajo	-.51679					
No entender	-.50405	-.40819		-.38178		
Simpático	.49586					
Antipático	-.48575		-.26696	-.41494		
Falta compren.	-.43615	-.50526	-.34330	-.43370	-.44449	-.38360
Saber comunic	.43078	.32834	.40141	.37181		.36185
Ayudar	.42814	.45707	.29939	.37306	.41574	.38173
Pesado	-.36910	-.32591			-.28618	-.28461
Alegra éxitos	.35188	.44707	.26549	.33797	.39016	.34012
Oculto insegur.	-.34541	-.28438		-.27273	-.26444	-.32708
No agresivo	.34311	.43234	.39785	.27986		
Envidia	-.34171	-.36096		-.39284	-.35327	-.31341
Resol probl	.33435	.43004	.45648	.31981		
Amigos -	-.32775					
Entender	.32535		.47505	.28728		
Agresivo	-.32425	-.41366	-.26329	-.31346		
Llamar atenc	-.32045	-.38530			-.34080	-.29392
Prob.comun	-.29966					
Profesores -	-.29786		-.26930			
Profesores +	.29225					
Maduro		.47337	.43031		.31376	.35002
Inmaduro	-.29201	-.32644	-.26549		-.27382	-.30250
Superior	-.26319	-.26126		-.29791	-.29932	
Fracasado	-.26126					

y: entender a los demás ( $r = .475$ ), su capacidad para resolver problemas entre los compañeros ( $r = .456$ ), ser maduro ( $r = .430$ ) y saber comunicarse ( $r = .401$ ). Otras correlaciones positivas importantes son las encontradas entre entender a los demás y: ser maduro ( $r = .473$ ), ayudar a los demás ( $r = .457$ ),

alegrarse de los éxitos de los demás ( $r = .447$ ), ser no agresivo ( $r = .432$ ) y su capacidad para resolver problemas ( $r = .430$ ); entre ser no agresivo y ayudar a los demás ( $r = .415$ ); entre ayudar a los demás y

TABLA 33

*Relaciones entre Atributos Positivos de la Sociometría (continuación)*

	Ayudar a los demás	Saber comunicarse	Alegrarse éxitos	Ser maduro
Falta comprensión	-.55893			
Alegrarse éxitos	.51651			
Salir menos	-.50985	-.41653	-.44813	-.32359
Envidia	-.44059	-.29627	-.39109	
Sentirse superior	-.40708		-.34277	
Ser inmaduro	-.40218	-.33305	-.28300	-.27592
Llamar la atención	-.40192	-.27323	-.36627	
Ser pesado	-.38834	-.28296	-.31169	
Ocultar inseguridad	-.38343	-.30060	-.26875	
Saber comunicarse	.37542			
Ser maduro	.34976	.26962	.26590	
Salir más	.34364			
Fracasado	-.27837	-.29199		

alegrarse con el éxito de los demás ( $r = .516$ ). Por otra parte, cabe destacar las **altas correlaciones negativas** entre elecciones para el trabajo y: rechazos para el ocio ( $r = -.521$ ), rechazos para el trabajo ( $r = -.516$ ) y no entender a los demás ( $r = -.504$ ); entre ser simpático y: su falta de comprensión ante la debilidad de los demás ( $r = -.433$ ), rechazos para el ocio ( $r = -.431$ ) y ser antipático ( $r = -.414$ ).

También son importantes las correlaciones encontradas entre entender a los demás y: su falta de comprensión ante la debilidad de los demás ( $r = -.505$ ), ser agresivo ( $r = -.413$ ) y no entender a los demás ( $r = -.408$ ); entre ser no agresivo y su falta de comprensión ( $r = -.444$ ); entre ayudar a los demás y: su falta de comprensión ante la debilidad de los demás ( $r = -.558$ ), rechazos para el ocio ( $r = -.509$ ), tener envidia ( $r = -.440$ ), sentirse superior ( $r = -.407$ ), ser inmaduro ( $r = -.402$ ) y llamar la atención ( $r = -.401$ ).

En síntesis, nuestros hallazgos van en la misma línea de las investigaciones sobre la adaptación social en las que se han encontrado correlaciones positivas entre los rasgos de personalidad relacionados con la conducta prosocial y la aceptación por parte de los pares,

destacando especialmente la comprensión empática, los comportamientos de ayuda, la capacidad para la solución de conflictos y la conducta no agresiva.

TABLA 34  
*Relaciones entre Atributos Negativos de la Sociometría*

	Rech. trabajar	Pocos amigos	Profesores -	Antipático	No entender
Salir menos	.88692	.53122	.43504	.74839	.68202
Ser antipático	.76162	.44973	.41280		
No entender	.69892	.51932	.45642	.63051	
Falta compr.	.61325		.59580	.52035	.59188
Inmaduro	.60635	.34876	.59573	.47968	.53166
Agresivo	.59871		.67589	.53607	.51525
Profesores -	.58831				
Fracasado	.54874	.71514	.32116	.42718	.56270
Pesado	.54754	.29196	.59101	.42021	.46083
Llamar atenc.	.54154		.74858	.44864	.42441
Ayudar	-.52208		-.35825	-.47422	-.47108
Envidia	.51379	.26236		.49718	.52035
Pocos amigos	.46658				
Alegr. Éxitos	-.44725		-.33552	-.40870	-.41494
Superior	.43857		.38108	.46165	.35079
Falta compr.	.61325				
Entender	-.42280		-.34275	-.38829	
Saber comunic.	-.41543		-.27297	-.39159	-.36190
Simpático	-.40207				
No agresivo	-.39699		-.30467	-.34969	-.33878
Salir más	-.38885	-.30531		-.37997	-.36361
Probl. comuni	.33530	.79652	.29579	.29579	.48410
Maduro	-.33099			-.28669	-.26609
Profesores +	-.30893				
Ocult. Insegur.		.40156	.25771	.29284	.50048
Resolv. Probl.			-.25384	-.31836	-.34470

En la tabla 34 se observa que los atributos negativos correlacionan en el sentido esperado con diferentes dimensiones de la sociometría, destacando por una parte, las **altas correlaciones positivas**

entre rechazos para el trabajo y: rechazos para el ocio ( $r = .886$ ), ser antipático ( $r = .761$ ), no entender a los demás ( $r = .698$ ), su falta de comprensión ante la debilidad de los demás ( $r = .613$ ), ser inmaduro ( $r = .606$ ), ser agresivo ( $r = .598$ ) y llevarse mal con los profesores ( $r = .588$ ). También son importantes las correlaciones entre tener pocos amigos y: tener problemas de comunicación ( $r = .796$ ),

TABLA 34

*Relaciones entre Atributos Negativos de la Sociometría (continuación).*

	Ser agresivo	Falta Compren	Probl. comunic	Envidia	Ocult.insegurid
Falta compren.	.71389				
Superior	.64477	.57565		.40052	
Llamar atenc.	.63560	.59364		.31662	
Ser inmaduro	.59483	.50639	.25968	.33208	.34573
Ser pesado	.53056	.48161		.35041	.27396
Salir menos	.50573	.57340	.41374	.57378	.41144
Ayudar	-.44189				
Alegrarse éxit	-.37905	-.48015			
No agresivo	-.36607				
Saber comunic.	-.33602	-.42442			
Envidia	.32692	.56004			
Ocul. Insegur.	.32040	.37243	.46435	.29533	
Fracasado	.30316	.35783	.66069	.32338	.48968
Salir más		-.29445	-.30308	-.26374	-.29346
Maduro		-.35483		-.29124	

TABLA 34

*Relaciones entre Atributos Negativos de la Sociometría (continuación).*

	Fracasado	Superior	Llamar atenc.	Ser pesado	Ser inmaduro
Salir menos	.55587	.40640	.41454	.45290	.53292
Ser inmaduro	.48335	.32157	.55631	.71225	
Ser pesado	.34893	.28534	.64402		
Llamar atenc.		.55553			
Ser maduro			-.25995	-.26503	
Salir más				-.29883	

tener problemas de comunicación ( $r = .796$ ), sentirse fracasado ( $r = .715$ ), rechazos para el ocio ( $r = .531$ ) y no entender a los demás ( $r = .519$ ). Otras correlaciones positivas encontradas son entre llevarse mal con los profesores y: llamar la atención ( $r = .748$ ), ser agresivo ( $r = .675$ ), su falta de comprensión ( $r = .595$ ), ser inmaduro ( $r = .595$ ) y ser pesado ( $r = .591$ ); entre ser antipático y: rechazos para el ocio ( $r = .748$ ), no entender a los demás ( $r = .630$ ), ser agresivo ( $r = .536$ ), su falta de comprensión ( $r = .520$ ) y tener envidia ( $r = .497$ ); entre no entender a los demás y: rechazos para el ocio ( $r = .682$ ), su falta de comprensión ante la debilidad de los demás ( $r = .591$ ), sentirse fracasado ( $r = .562$ ), ser inmaduro ( $r = .531$ ), tener envidia ( $r = .520$ ), ser agresivo ( $r = .515$ ) y ocultar su inseguridad ( $r = .500$ ); entre ser agresivo y: su falta de comprensión ( $r = .713$ ), sentirse superior ( $r = .644$ ), llamar la atención ( $r = .635$ ), ser inmaduro ( $r = .594$ ), ser pesado ( $r = .530$ ) y rechazos para el ocio ( $r = .505$ ); entre su falta de comprensión ante la debilidad de los demás y: llamar la atención ( $r = .593$ ), sentirse superior ( $r = .575$ ), rechazos para el ocio ( $r = .573$ ), tener envidia ( $r = .560$ ) y ser inmaduro ( $r = .506$ ).

Por otra parte, cabe destacar las **altas correlaciones negativas** entre rechazos para el trabajo y: ayudar a los demás ( $r = -.522$ ), alegrarse con los éxitos de los demás ( $r = -.447$ ) y entender a los demás ( $r = -.422$ ); entre ser antipático y: ayudar a los demás ( $r = -.474$ ) y alegrarse con los éxitos ( $r = -.408$ ); entre no entender a los demás y: ayudar a los demás ( $r = -.471$ ), alegrarse con los éxitos ( $r = -.414$ ). También son importantes las correlaciones encontradas entre ser agresivo y ayudar a los demás ( $r = -.441$ ); entre su falta de comprensión y alegrarse con los éxitos de los demás ( $r = -.480$ ) y saber comunicarse ( $r = -.424$ ).

En síntesis, nuestros resultados apoyan otras investigaciones en las que se han encontrado correlaciones positivas entre rasgos de personalidad considerados negativos y el rechazo por parte de los pares, destacando fundamentalmente los relacionados con la conducta agresiva, no entender a los demás, su falta de empatía, su comportamiento inmaduro incluyendo sentimientos de superioridad y llamar la atención sobre sí mismo, que forman parte de los indicadores del rechazo de los iguales tanto para el trabajo académico como para el ocio.

#### 4.3.5 Relaciones entre las Dimensiones de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia (Consistencia entre dimensiones).

TABLA 35

*Matriz de Intercorrelaciones entre las dimensiones de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia.*

	Justificación	Conceptualización	Disposición
Justificación	1.0000		
Conceptualización	0.7636	1.0000	
Disposición	0.7544	0.8822	1.0000

La matriz de intercorrelaciones entre los indicadores de la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia apoya la validez de constructo de este procedimiento de medida, destacando las **altas correlaciones** encontradas entre los **componentes afectivo** o evaluativo y el **cognitivo** ( $r = .763$ ,  $p < .001$ ); el **componente afectivo** y el **conductual** ( $r = .754$ ,  $p < .001$ ) y también entre el **componente cognitivo** y el **conductual** ( $r = .882$ ,  $p < .001$ ), indicando que los adolescentes que presentan altos niveles de justificación de la violencia y que no disponen de estrategias de solución alternativas a ella, presentan una mayor disposición a utilizarla en sus interacciones sociales.

**ABRIR INVESTIGACIÓN - CAPÍTULO 5**

